

ÉDER DA SILVA SILVEIRA  
CHERON ZANINI MORETTI  
MARCOS VILLELA PEREIRA

ORGANIZADORES

# EDUCAÇÃO CLANDESTINA

EDUCAÇÃO E CLANDESTINIDADE

VOLUME 1



**EDUCAÇÃO  
CLANDESTINA**

**EDUCAÇÃO E CLANDESTINIDADE**

**VOLUME 1**



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**Chanceler**

Dom Jaime Spengler

**Reitor**

Evilázio Teixeira

**Vice-Reitor**

Jaderson Costa da Costa

**CONSELHO EDITORIAL**

**Presidente**

Carla Denise Bonan

**Editor-Chefe**

Luciano Aronne de Abreu

Antonio Carlos Hohlfeldt

Augusto Mussi Alvim

Cláudia Musa Fay

Gleny T. Duro Guimarães

Helder Gordim da Silveira

Lívia Haygert Pithan

Lucia Maria Martins Giraffa

Maria Eunice Moreira

Maria Martha Campos

Nythamar de Oliveira

Walter F. de Azevedo Jr.

ÉDER DA SILVA SILVEIRA  
CHERON ZANINI MORETTI  
MARCOS VILLELA PEREIRA

ORGANIZADORES

# EDUCAÇÃO CLANDESTINA

EDUCAÇÃO E CLANDESTINIDADE

VOLUME 1

 **ediPUCRS**

PORTO ALEGRE  
2019

© EDIPUCRS 2019

**CAPA** Thiara Speth

**DIAGRAMAÇÃO** Camila Provenzi

**REVISÃO DE TEXTO** Fernanda Lisbôa

**REVISÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA** Mônica de la Fare

**TRADUÇÃO DO FRANCÊS:** Vanise Dresch (textos selecionados)

**IMPRESSÃO E ACABAMENTO** Gráfica Epecê

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Este livro conta com um ambiente virtual, em que você terá acesso gratuito a conteúdos exclusivos.

Acesse o *QR Code* e confira!



Publicação apoiada pela FAPERGS e pelo CNPq.  
Esta obra não pode ser comercializada e seu acesso é gratuito.



**Editora Universitária da PUCRS**

Fone/fax: (51) 3320 3711

E-mail: [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)

Site: [www.pucrs.br/edipucrs](http://www.pucrs.br/edipucrs)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E24 Educação clandestina / Éder da Silva Silveira, Cheron Zanini Moretti, Marcos Villela Pereira (organizadores). – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2019.  
2 v.

Conteúdo: v. 1. Educação e clandestinidade – v. 2. Educação e culturas políticas

Texto em português e espanhol

ISBN 978-85-397-1221-2 (v. 1)

ISBN 978-85-397-1222-9 (v. 2)

1. Educação – América Latina. 2. Educação – Aspectos políticos. 3. Educação. I. Silveira, Éder da Silva. II. Moretti, Cheron Zanini. III. Pereira, Marcos Villela.

CDD 23. ed. 370.98

---

Clarissa Jesinska Selbach CRB 10/2051

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do *Código Penal*), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

---

## SUMÁRIO

---

### **APRESENTAÇÃO | 7**

ÉDER DA SILVA SILVEIRA  
CHERON ZANINI MORETTI  
MARCOS VILLELA PEREIRA

### **PREFÁCIO | 13**

TELMO ADAMS

### **1 DISCRIMINAÇÃO: A PASSAGEIRA CLANDESTINA DA PEDAGOGIA | 17**

FRANÇOIS DUBET

### **2 NÃO HÁ DOIS SEM TRÊS!: REGIMES DE CLANDESTINIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS | 37**

FERNANDO SEFFNER

### **3 CLANDESTINA LIBERDADE | 57**

DOUGLAS ROSA DA SILVA  
EDLA EGGERT

### **4 ROMPENDO BARREIRAS: GÊNERO, MILITÂNCIA E EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR | 77**

CELINA AHLERT  
MARCELLY MACHADO CRUZ

**5 ANTIPEDAGOGÍAS QUEER: SUBJETIVIDADES CLANDESTINAS Y  
POLÍTICAS DE DESPROGRAMACIÓN DEL DESEO | 95**

CAMILO RETANA

**6 VIDAS CLANDESTINAS: ESPACIALIDADES QUE EDUCAM/  
PRODUZEM SUJEITOS MIGRANTES | 115**

DOUGLAS LUÍS WEBER

CAMILO DARSIE

**7 CAMINHOS POR TODA A PARTE: A ÉTICA DA DESTRUIÇÃO NA  
CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE WALTER BENJAMIN | 129**

JOÃO GABRIEL LIMA DA SILVA

**8 NARRATIVAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIA NA HISTÓRIA DE UMA  
EDUCAÇÃO CLANDESTINA | 151**

ÉDER DA SILVA SILVEIRA

AMANDA ASSIS DE OLIVEIRA

**9 CLANDESTINIDADE E INSURGÊNCIA: A EXPERIÊNCIA  
EDUCATIVA DESCOLONIAL DOS/DAS ZAPATISTAS | 175**

CHERON ZANINI MORETTI

**10 A “MÁ EDUCAÇÃO” NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLA NO BRASIL E  
NO CHILE | 203**

RAFAEL DE BRITO VIANNA

MOACIR FERNANDO VIEGAS

**SOBRE OS AUTORES | 227**



---

## APRESENTAÇÃO

---

ÉDER DA SILVA SILVEIRA  
CHERON ZANINI MORETTI  
MARCOS VILLELA PEREIRA

É com satisfação que apresentamos a presente obra, que resultou de uma importante interlocução entre pesquisadores e pesquisadoras que, consolidando o trabalho da rede de relações interinstitucionais entre Brasil, França, Costa Rica e Argentina, se dispuseram a dialogar e refletir sobre diferentes dimensões de práticas educativas na e para a clandestinidade.

O livro, organizado pelo Grupo de Pesquisa “História, Memórias e Narrativas em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), teve sua origem em projeto de pesquisa financiado pela FAPERGS e CNPq, através do Programa Primeiros Projetos ARD/PPP 2014, cuja concessão e vigência envolveu o trabalho realizado em 2017 e 2018. O projeto, coordenado pelo professor Éder da Silva Silveira, vinculado ao campo da História e das Memórias da Educação, visava, dentre seus principais objetivos, explicar quais foram e como ocorriam as práticas de educação desenvolvidas por comunistas brasileiros no período em que estiveram na clandestinidade, na segunda metade do século XX. O principal problema, embora estivesse pautado na necessidade de compreensão das formas, mecanismos e funções da Educação para comunistas, sobretudo durante a ditadura militar brasileira, permitiu aprofundar a reflexão sobre histórias e memórias de práticas

educativas em diferentes regimes de clandestinidade, bem como sobre aspectos e dimensões da clandestinidade para a educação não escolar.

*Educação e Clandestinidade* foi um dos núcleos centrais do projeto de pesquisa financiado no referido edital, que se ocupou de investigar as práticas de educação não formal relacionadas a comunistas brasileiros dentro e fora do Brasil. A extensão do debate e o esforço comparativo realizado entre as realidades dos países citados, integrantes da rede de pesquisa sobre Educação e Clandestinidade, permitiu que alcançássemos a organização dos dois volumes que integram esta publicação. A prática da pesquisa e a interlocução com autores e autoras do presente livro possibilitaram ampliar a abrangência do escopo investigado, tornando possível reunir, nesta obra coletiva, diferentes formas, dimensões e sujeitos na intersecção entre Clandestinidade e Educação.

Os dois volumes são independentes, muito embora estejam em estreita relação. Todos os trabalhos são originários de pesquisas realizadas em conjunto e em diálogo, permitindo a identificação de regularidades, ressonâncias, correspondências, discrepâncias, bem como a evidência da singularidade do ponto de partida de cada autor. Cada um tomou a realidade do seu contexto como gênese e, em um exercício de entrelaçamento, dialogou com os colegas e a realidade mundial, delineando uma abordagem original e genuína.

Este primeiro volume agrupa os artigos que lançaram luz sobre as relações clandestinas vividas ou refletidas no campo da Educação, em suas diferentes dimensões. A invisibilidade, característica dessa condição de clandestinidade, serviu de eixo organizador destas abordagens, que pautam leituras e análises da tensão entre legitimidade e ilegitimidade, derivada da óbvia tensão entre oficialidade e clandestinidade. O conjunto de autores apresenta seus pontos de vista e dialoga com os demais na intenção de experimentar o entrelaçamento e a intersecção do olhar ao redor de práticas presentes no cotidiano.

Uma das dimensões dessa intersecção é a discriminação, apresentada por *François Dubet* no primeiro capítulo, em contribuição inédita no

Brasil. Nele, o sociólogo afirma que, “por trás do funcionamento ‘oficial’ da escola e do reconhecimento do papel das desigualdades sociais na formação das desigualdades educacionais, a discriminação se apresenta como uma ‘passageira clandestina da pedagogia’”. As discriminações clandestinas na sociedade e no sistema de ensino francês operam de forma sutil nas práticas sociais, constituindo formas e sentidos de discriminação e de estigmatização que acompanham e condicionam determinadas experiências educativas.

No segundo capítulo, *Fernando Seffner* apresenta uma segunda dimensão importante dessa intersecção e que está baseada na ideia de que, dentro de uma mesma educação, os sujeitos vivem diferentes regimes de clandestinidade. Assertivamente, Seffner explica que “nem sempre aquilo que é clandestino é exatamente ilegítimo” e que “um regime de clandestinidade pode indicar coisas e práticas que permanecem ocultas, que não são feitas em público, mas que não são exatamente coibidas, apenas não podem se expressar na frente de todos”. Dessa forma, problematizando trajetórias educativas e escolares de homens e de mulheres portadoras do vírus HIV da Aids, o autor destaca que “clandestino é neste caso alguém silencioso, que não consegue dialogar com os demais acerca daquela marca que o empurra para a clandestinidade”. Destaca, por tanto, que o tema das relações clandestinas oferece condições de possibilidade para pensar as marcas que são produzidas na ou através da educação e da sociedade, que condicionam as pessoas a viverem em diferentes regimes de invisibilidade.

A dimensão da invisibilidade está igualmente contemplada no capítulo três, apresentada por *Douglas Rosa da Silva* e *Edla Eggert*, que exploram o tema da Clandestinidade em uma abordagem que dialoga com uma interessante perspectiva de gênero. No texto, desenvolvem uma reflexão sobre a clandestinidade produzida na “tensão dicotomizada entre a mulher reconhecida como *madresposa* e a mulher reconhecida como puta”, pois, ao longo da história, é possível constatar que essa invisibilidade “surrupiou” o protagonismo das mulheres. Uma outra dimensão da

relação entre Educação e Clandestinidade está vinculada à observação de que “a clandestinidade, em boa medida, é produzida porque a sociedade patriarcal cindiu as mulheres entre boas e más” e que essa cisão interfere não apenas nos processos identitários, mas, também, nas relações estabelecidas entre essas mulheres e o conhecimento.

Na sequência, *Celina Ahlert e Marcelly Machado Cruz* discutem o tema da clandestinidade na intersecção entre performatividade, educação e sexualidade através dos caminhos e percalços da vida acadêmica de uma travesti e de uma transexual. Conforme as autoras, através dos casos apresentados, a universidade se apresenta como “uma instituição, como as outras, formada por pessoas e discursos marcados pela heteronormatividade. Assim, também nela se reproduzem determinados regimes de ‘verdades’ sobre a suposta linearidade entre sexo, gênero, desejo e sexualidade” e, na intersecção entre essas categorias, é possível tirar da clandestinidade os corpos e sujeitos marcados pelas diferentes relações e espaços de poder.

No quinto capítulo, *Camilo Retana* apresenta uma outra dimensão da intersecção entre Educação e Clandestinidade a partir do tema das *(Anti) pedagogias sexuais: subjetividades queer e políticas de desprogramação do desejo*. Enquanto as teorias críticas pré-*queer* tinham na liberação da sexualidade sua meta política por antonomásia, a irrupção de projetos críticos ligados aos movimentos *queer* estabelece um tipo de ativismo diferente, centrado na desativação dos efeitos disciplinares do dispositivo de sexualidade. Em razão disso, a teoria *queer* estabelece certas precauções com respeito aos alcances emancipadores das investidas pedagogizadoras do sexo. Daí que os movimentos *queer* optam por práxis políticas, cujo eixo central é a desestabilização dos regimes de poder ligados ao desejo.

*Douglas Luís Weber e Camilo Darsie de Sousa*, a partir da operacionalização do conceito de espaço e da noção de clandestinidade, abordam, no capítulo seis, os “processos educacionais que atravessam os migrantes em função da passagem e/ou permanência em lugares diferentes daqueles que deixaram para trás”. No texto, os autores destacam que, através

dessa dinâmica, os sujeitos migrantes acabam sendo enquadrados no que denominam “vida clandestina”, ou seja, “uma posição de sujeito que os deixa permanentemente em situação de estranhamento no que se refere às populações autóctones”.

Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, percebemos que a categoria da *experiência* era outra dimensão importante para pensar as práticas educativas na ou para a clandestinidade. Nesse sentido, organizamos um seminário interinstitucional no qual foi possível problematizar alguns elementos dessa dimensão. Sobre esse aspecto, *João Gabriel Lima da Silva* desenvolve, no sétimo capítulo, um recorte específico, refletindo sobre essa categoria na obra de Walter Benjamin. Partindo da pergunta “ainda hoje, como Benjamin, temos coragem de enxergar aqueles que abrem caminho – os destruidores – para dar um destino a nossa experiência?”, o autor apresenta uma reflexão de caráter filosófico defendendo que “o caráter destruidor está na essência mesma de toda a crítica benjaminiana da experiência”.

No capítulo oito, a partir do estudo das práticas educativas não formais de comunistas na clandestinidade, *Éder da Silva Silveira* e *Amanda Assis de Oliveira* discutem as possibilidades desse tema em relação às fontes de pesquisa e às investigações no campo da história da Educação. No capítulo, o autor e a autora defendem “que existem fontes importantes para o estudo das histórias e memórias da educação que não têm recebido muita atenção no âmbito da pesquisa, sobretudo quando o assunto atravessa o tema de experiências clandestinas de educação” não escolar, como as que foram vivenciadas por homens e mulheres que se organizaram politicamente na e para a clandestinidade, apresentando a importância da dimensão da resistência na interface entre Educação e Clandestinidade.

Por fim, ainda sob uma perspectiva histórica, *Cheron Zanini Moretti* apresenta, no capítulo nove, a experiência educativa descolonial dos e das zapatistas, aproximando as relações entre educação, clandestinidade e insurgência. Reivindicando-se como produto do processo histórico colonial, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e sua base de

apoio, campesina e indígena, não apenas criaram um Sistema Educativo Rebelde Autônoma Zapatista, mas também experienciaram tensões em seus territórios de resistências e outras lógicas de tempos e de lugares, como no diálogo horizontal entre conhecimentos e metodologias próprias ante a lógica hegemônica do sistema-mundo (colonial-capitalista-patriarcal). Como conclui a autora: “contra o desperdício da experiência, o zapatismo nos oferece uma *pluralidade* de alternativas contra-hegemônicas, a maior parte delas, gestadas na clandestinidade de seu exército e nas suas bases de apoio”.

Assim, neste primeiro volume de *Educação Clandestina*, buscamos ampliar nossas interlocuções e diálogos para que os leitores e as leitoras pudessem encontrar diferentes aportes que sirvam de mote para reflexão sobre as relações entre Educação e Clandestinidade. Sobre a ideia de clandestinidade e/ou de clandestino/a, não diferente, em consonância com as múltiplas possibilidades apresentadas nesta obra, e de acordo com as diversas reuniões e leituras desenvolvidas em nosso grupo de pesquisa, percebemos que tanto a Educação como a Clandestinidade, através da riqueza de sua polissemia, apresentam-nos condições para pensar sobre diferentes sujeitos, mecanismos e experiências que nos produzem nas diferentes contextos e contradições das práticas e das relações sociais.

Temos a certeza de que os esforços aqui reunidos cumprem com tal papel e que os conteúdos e as sensibilidades de cada reflexão deixam nas páginas que seguem uma importante contribuição. Uma boa leitura a todos e a todas.

---

## PREFÁCIO

---

### **“Porque somos muito mais que dois”: Educação, Clandestinidade e Utopias**

TELMO ADAMS<sup>1</sup>

Na e para a clandestinidade, eis um tema provocativo que suscita o desafio da memória histórica. Fruto de um trabalho coletivo de pesquisadoras e pesquisadores de três países, o livro que está em nossas mãos apresenta várias razões que nos motivam à leitura. Uma primeira é que “as práticas de educação desenvolvidas por comunistas brasileiros no período em que estiveram na clandestinidade, na segunda metade do século XX” são muito pouco conhecidas! E fica estranho pensar em transformação social sem conhecer coisas importantes da história que são representativas desta longa luta. E uma segunda razão tem a ver com a noção ampliada de clandestinidade que traz a temática para dentro da sociedade atual, compondo-se a partir de “diferentes formas, dimensões e sujeitos na intersecção entre Clandestinidade e Educação”. Este é o foco que abre os primeiros capítulos do livro detalhando diferentes aspectos das discrimi-

---

<sup>1</sup> Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, Rio Grande do Sul, Brasil.

nações que operam sutilmente em todos os ambientes da sociedade; e de modo estigmatizante nos espaços educativos escolares e não escolares.

O sentido de clandestino passa pela discriminação velada por que passam muitos grupos sociais empurrados para a clandestinidade social por meio de marcas produzidas nos processos educativos condicionados por sociedades hipócritas e classificadoras que visibilizam um modelo de existência que invisibiliza e agride a condição humana de grande parte das gentes. Mais do que nunca, a sociedade patriarcal continua provocando a clandestinidade das mulheres, que, historicamente, tiveram negado o seu protagonismo, tendo que, em muitos casos, disfarçar-se de homem para poder expressar e divulgar seu conhecimento. O modelo da *madresposa* era a única forma não clandestina de existir.

Mas a questão amplia-se quando se trata dos grupos LGBTQ+, que, por força de seus movimentos, deram passos importantes para saírem da clandestinidade e fortalecerem a luta por direitos iguais nas sociedades. E isso sem contar com instituições como universidades, ou mesmo a escola em geral, que se norteiam por normatividades moralistas produzidas a partir de padrões idealistas, positivistas, discriminatórios daquelas e daqueles que não se “enquadram” nos modelos estabelecidos.

A situação não é diferente com os migrantes, hoje uma realidade cruel vivida por grandes contingentes populacionais, de alguma forma, em todos os países do mundo. Muitas vezes, sem serem aceitos em instituições escolares ou sem condições de seguirem regularmente uma dinâmica de escolarização, esses migrantes, em todas as relações que se obrigam a estabelecer, são levados a sentirem-se em situação de clandestinidade. E é um ônus que recai, sobretudo, sobre populações empobrecidas, que não têm recursos para pagar por meios ou serviços mais efetivos de integração social e educacional. Como não lembrar as experiências de migrantes que ora ingressam clandestinamente da Venezuela para o Brasil? São os caminhos de resistência, de rebeldia que denunciam a realidade do país venezuelano empurrado à clandestinidade pelos boicotes históricos dos EUA aos que ousam trilhar caminhos um pouco mais autônomos de



organização social. Ao compreender essas realidades, estamos desafiados à insurgência, destruindo as sutilezas das interpretações ideológicas dominantes difundidas pelos grandes grupos de comunicação, que não permitem e fazem tudo para invisibilizar um caminho educativo que enxergue e fortaleça projetos para sair da clandestinidade.

A partir do oitavo capítulo, o foco volta-se às experiências clandestinas de educação não escolar com mulheres e homens que se organizaram em resistência a regimes que negaram os direitos humanos, tendo que fazê-lo pelo caminho da clandestinidade. Se, por um lado, “a condição de clandestino é, por definição, cerceadora” (LACERDA FILHO, 2011, p. 17), a experiência brasileira se mostra riquíssima em suas práticas de organização e educação protagonizadas por partidos de esquerda, cuja atuação era cerceada no regime militar. Não concordar com o pensamento dominante implicava condenação e perda dos direitos políticos, do direito à liberdade e, em muitos casos, da própria vida. Paralelamente, em que pese o ônus de uma vida clandestina, o mesmo processo de opressão suscitou uma educação criativa, sobretudo nos coletivos de partidos comunistas que tiveram oportunidade de experiências riquíssimas de formação política, inclusive em outros países.

E, nesse tema, não poderia ser esquecida a experiência dos zapatistas, que se destacam pela articulação entre insurgência e clandestinidade, no sul do México. O Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) não apenas se preocupou com a luta armada, mas também criou um Sistema Educativo na clandestinidade do exército em diálogo horizontal com suas bases de apoio. Oferece, com sua experiência, uma contribuição inspiradora enquanto alternativa pedagógica descolonial, em contraposição ao sistema hegemônico.

Como essas experiências vividas na clandestinidade podem inspirar hoje possibilidades de insurgência e proposição de alternativas ao atual contexto das sociedades, que deixam na desumanidade dois terços da população mundial? Quais poderiam ser os princípios potenciais que, por exemplo, oferece a experiência zapatista para construir outras lógicas de organização social em que a clandestinidade não seja mais necessária?

Raúl Zibechi (2015), em seu livro *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatórias*, quando apresenta a experiência zapatista, lembra os oito princípios que contradizem a lógica eurocêntrica e podem inspirar outro paradigma de vida em sociedade, distinta da visão ocidental. São eles: mandar obedecendo; servir e não se servir; representar e não suplantiar; construir e não destruir; obedecer e não mandar; propor e não impor; convencer e não vencer; descer e não subir. Esses princípios estão potencialmente presentes no âmbito dos contextos de clandestinidade, em geral vistos como perigosos aos poderes dominantes, mas que, certamente, quanto mais presente estiverem, mais justiça e menos vida clandestina teremos.

Articular Clandestinidade e Educação não é possível sem uma dose de utopia, que nasce da história das experiências vividas por muitos sujeitos individuais e coletivos. Implica trabalhar pela justiça para semear o futuro, gritar rebeldemente que outro caminho é possível construir. É o que percebemos em cada uma das narrativas que o livro *Educação e Clandestinidade* nos oferece. Cada realidade relatada nos chama para um compromisso solidário, especialmente nós, educadoras e educadores.

Lembro-me do que expressa Mario Benedetti no poema “Te quiero”:

Se te quero, é porque tu és meu amor, minha cúmplice e tudo;  
e na rua, ombro a ombro, de braços enganchados somos muito  
mais que dois! Te quero em meu paraíso, quer dizer, que em  
meu país o povo tenha condições de viver feliz, ainda que  
isso não lhe seja permitido [...]. **Porque somos muito mais  
que dois!** (Tradução nossa).

Na clandestinidade, as utopias fermentam projetos revolucionários para irmos sempre adiante. Que este livro nos inspire!

Cidade do México, maio de 2018.

1  
**DISCRIMINAÇÃO:  
A PASSAGEIRA CLANDESTINA DA PEDAGOGIA<sup>1</sup>**

FRANÇOIS DUBET

As instituições responsáveis por educar, cuidar, julgar ou punir pessoas estão particularmente expostas ao risco de discriminação em razão do poder que elas têm sobre os indivíduos colocados em uma situação de vulnerabilidade. Mas esse poder é contrabalançado pelo fato de que as instituições costumam apelar a princípios universais e a regras racionais e objetivas que devem evitar os riscos de discriminação (DUBET, 2002). Se a escola conhece bem os alunos, não deveria haver discriminação em uma instituição sob a autoridade da Razão e baseada em um princípio de indiferença às diferenças, a “igualdade pela invisibilidade”, característica do modelo republicano francês (SIMON, 2008).

Obviamente, as instituições não são “puras”, os alunos não são “abstratos”, e há discriminação dissimulada na escola. Mas, em vez de medir a lacuna que existe entre os princípios e as práticas e mostrar como há discriminação apesar dos princípios e das ideologias, partiremos das experiências de discriminação conforme apresentadas nas entrevistas.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Este texto contou com a colaboração de Olivier Cousin, Éric Macé e Sandrine Ruifoi e é uma adaptação de parte do capítulo 7 de DUBET, F. *et al. Pourquoi moi?* Paris: Seuil, 2013. Foi traduzido do francês por Vanise Dresch.

<sup>2</sup> As opiniões dos indivíduos foram coletadas em entrevistas que questionavam sistematicamente como a escola era percebida por eles. Entrevistamos muitos estudantes e formamos um grupo de professores sensíveis ao problema da discriminação na escola.

Embora a escola seja universalista em seus princípios, a universalidade de suas normas visa produzir desigualdades “racionais e justas” com base no desempenho dos alunos. Na escola republicana, os alunos não são muito bem compreendidos em suas singularidades; e a escola não sabe o que fazer com suas “diferenças”, já que, ao mesmo tempo em que ela produz hierarquias, deve também criar uma unidade cultural da nação.

### **Na escola republicana**

Em princípio, a escola não poderia discriminar alunos que se diferenciam em função somente do desempenho escolar. Ela também não deveria discriminá-los porque a laicidade escolar exige que os professores não diferenciem alunos e sejam “cegos” em relação às suas origens, religião e cultura, a fim de tratá-los como iguais. Admitiremos prontamente que os professores aderem com convicção a esses dois princípios, como mostra o comprometimento de muitos deles com movimentos de esquerda e associações de auxílio a estudantes estrangeiros.

No entanto, a escola é vista como discriminatória por um grande número de estudantes de minorias culturais “pós-coloniais” e de adultos que entrevistamos. Ao hierarquizar, classificar e agrupar os alunos, a instituição de ensino produz discriminações objetivas, sistemáticas, além de preconceitos e sentimentos alheios. Além disso, o apeço pela neutralidade laica e ao véu de ignorância que ela supõe faz com que a escola não saiba o que fazer com as diferenças culturais, alternando entre um republicanismo hostil a todos os símbolos religiosos e às práticas mais conciliadoras, mas sempre colocando os professores em uma situação desconfortável. A instituição de ensino está profundamente desestabilizada pelas paredes em ruínas do santuário que a protegia até então.

## Mecanismos desiguais

Uma das funções da escola é produzir desigualdades consideradas justas por meio de métodos de classificação e orientação dos alunos ao longo do seu percurso. Nos últimos cinquenta anos, esses mecanismos vêm sendo regularmente desmantelados e criticados pelos sociólogos porque produzem e reproduzem as desigualdades sociais. Porém, a escola francesa foi poupada por muito tempo da suspeita de discriminação, uma vez que somente a origem social dos alunos poderia ter um peso na carreira dos estudantes.<sup>3</sup> Essa não é mais a realidade, e tudo indica que a escola discrimina, visto que certas classes, áreas e instituições estão longe de ser homogêneas; pelo contrário, são fortemente marcadas pelas diferenças de etnia e gênero: a área literária é atribuída às meninas, enquanto alguns setores profissionais são exclusivamente reservados aos meninos; algumas instituições acolhem somente estudantes descendentes de famílias de imigrantes, enquanto outras aceitam somente alunos brancos oriundos da classe média.

O processo de seleção escolar é realizado em dois níveis. No nível individual, a escola lembra uma corrida de obstáculos, na qual os pontos ganhos ou perdidos em cada prova e passagem de nível se acumulam. As pequenas diferenças iniciais acabam por gerar lacunas muito significativas entre os alunos, levando a uma redução considerável da heterogeneidade da composição social, étnica e de gênero observadas no jardim de infância e na escola primária. Formalmente, em todo o caso, essa produção de desigualdades educacionais não supõe discriminações; basta que os alunos não disponham dos mesmos recursos sociais e da mesma capacidade de obter sucesso para que grandes desigualdades se formem ao longo dos anos. No nível coletivo, essa corrida de obstáculos individual é parte de

---

<sup>3</sup> Na primeira edição do seu livro sobre a sociologia da escola, em 1992, Marie Duru Bellat e Agnès Van-Zanten abordam o tema da discriminação somente de forma marginal e exclusiva sobre a situação dos Estados Unidos, onde as desigualdades raciais são mais visíveis do que as desigualdades de classes: ver *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin, 1992.

territórios muito marcados social e etnicamente. Como as classes sociais e as diversas minorias são reunidas no espaço urbano, as instituições de ensino refletem essa segregação. Elas até mesmo a reforçam, pois, por meio do jogo de derrogações e fugas das instituições desfavorecidas, as escolas de ensino primário e, especialmente, as de ensino secundário são muito mais homogêneas em termos de composição étnica e “racial” do que os bairros onde estão localizadas (FÉLOUZIS; LIOT; PERROTON, 2005). Eventualmente, a segregação social gera segregação escolar, que é reforçada pelos mecanismos de seleção internos ao sistema.<sup>4</sup>

A produção objetiva das desigualdades educacionais, *a priori* baseada nas desigualdades sociais, na segregação urbana e nos testes escolares, parece produzir discriminação quando os alunos constatam, ao final de sua jornada, que quase todos têm a mesma cor ou o mesmo gênero e, às vezes, ambos. Na verdade, essa discriminação é o produto mecânico da formação de desigualdades educacionais em uma sociedade na qual se combinam as desigualdades de classe, gênero e raça. Mas isso não significa que a escola vise à produção dessas discriminações; basta deixar que o jogo da seleção escolar transcorra normalmente para que a discriminação surja ao final do processo. Desse ponto de vista, não se ganha muito ao substituir a palavra *discriminação* por *desigualdade*, a não ser para mostrar que a origem étnica e o gênero geram julgamentos específicos com base no desempenho escolar equivalente, o que nem sempre é fácil de estabelecer (DHUME; SAGNARD-HADDAOUI, 2006). O fato de haver discriminações objetivas não significa que elas tenham sido produzidas de forma mais ou menos consciente pelos professores. Essa “vontade” de discriminar é possível e até provável, mas não é necessária para o estabelecimento das discriminações objetivas que vemos nas escolas.

---

<sup>4</sup> Certamente, nem todos os alunos provenientes de minorias visíveis e nem todas as meninas são discriminados, à medida que não estão todos reunidos nas mesmas turmas e instituições; para muitos, a heterogeneidade continua a ser a regra.

Pesquisas em larga escala trazem uma abordagem diferenciada sobre a existência de discriminação, uma vez que é praticamente impossível afirmar que a escola discrimina, na medida em que trataria de forma diferente e sistemática uma determinada categoria de estudantes devido à sua origem étnica. Os estudos estatísticos em larga escala demonstram que as crianças estrangeiras ou provenientes da imigração não alcançam resultados muito bons. Com mais frequência, elas saem do sistema escolar sem nenhum diploma e, com menos frequência, chegam ao *baccalauréat*<sup>5</sup>. No entanto, essa primeira leitura, muito geral, deve ser ponderada de acordo com as origens dos estudantes e, sobretudo, por se tratar de meninas e meninos. Por exemplo, as crianças cujos pais são turcos mais frequentemente deixam a escola sem um diploma ou com um nível de qualificação muito baixo, enquanto as meninas de origem marroquina das quais pelo menos um dos pais é de origem marroquina ou tunisiana deixam o sistema escolar no nível do *baccalauréat* e em proporções semelhantes aos “nativos da metrópole sem ascendência migratória” (BEAUCHEMIN *et al.*, 2010).

Mais especificamente, os primeiros trabalhos de Zaïhia Zéroulou e os de Jean Paul Caille e Louis André Vallet<sup>6</sup> demonstram que, quando a origem étnica é isolada de outras variáveis, incluindo a origem social, as diferenças de desempenho e percurso com outros estudantes são muito pequenas, até mesmo favoráveis aos filhos de estrangeiros ou imigrantes. As desigualdades educacionais se devem, em primeiro lugar, às desigualdades sociais; muitas desigualdades não podem ser atribuídas diretamente à escola. Assim, não é certo afirmar que uma taxa menor de sucesso escolar das crianças cujos pais são turcos se deve a práticas escolares discriminatórias: tudo indica que a saída precoce desses estu-

---

<sup>5</sup> *Baccalauréat*, também conhecido como *bac*, é uma qualificação acadêmica realizada ao fim do ensino secundário na França com o objetivo de se ingressar no ensino superior.

<sup>6</sup> Sobre esse tema, algumas grandes pesquisas: Cris Beauchemin *et al.* (2010); Birnbaum; Kieffer (2005); Caille; Vallet (1996); Férouz (2003); Zeroulou (1988).

dantes também se deve a estratégias familiares bastante racionais, com o objetivo de garantir a inserção profissional dos meninos nas empresas familiares e de preparar as meninas para o casamento quando a continuidade dos estudos em áreas pouco seletivas oferece poucas perspectivas na sua visão (ARMAGNAGUE, 2008).

Os filhos de imigrantes estão predominantemente em escolas técnicas ou abandonam a escola sem ou com baixo nível de qualificação, porque pertencem, de forma majoritária, às classes populares menos qualificadas. Isso também ocorre porque a segregação urbana os reúne nas mesmas escolas, nas quais o nível dos alunos é ainda mais enfraquecido devido à sua concentração, em que a oferta de educação é de qualidade inferior devido à instabilidade, inexperiência e pessimismo das equipes educacionais quando se instala a ideia de que os alunos dessas instituições estão condenados ao fracasso. Mas, quando os estudantes obtêm sucesso e escapam do mecanismo da discriminação, a imagem da escola é invertida: foi ela que os “salvou”, porque os tratava como trata todos os alunos; ela até mesmo os apoiou para demonstrar que era realmente fiel aos seus princípios emancipatórios e igualitários.<sup>7</sup>

Quanto às meninas, a tese de uma discriminação hostil é mais difícil de defender, já que elas têm melhores resultados na escola do que os meninos, orientando-se para áreas “femininas” socialmente menos rentáveis (MARRY, 2003). Nesse caso, são as escolhas educacionais das meninas que antecipam a necessidade de combinar a vida familiar com uma atividade profissional que explicam, em grande parte, sua situação paradoxal: elas se saem melhor na escola e rentabilizam muito menos seu desempenho escolar. Ainda que a escola possa comportar clichês desfavoráveis para meninas, ela também mobiliza diversos deles muito favoráveis; e, provavelmente, a escolha das meninas e de suas famílias,

---

<sup>7</sup> Além disso, esses são os alunos visados pelas políticas de ação afirmativa implementadas nos últimos anos pelos internatos de excelência e pelos acordos com grandes instituições de ensino superior. Nessa perspectiva, convém salvá-los de um ambiente escolar discriminado que os condena ao fracasso.



mais do que as atitudes dos professores, com maior frequência das professoras, explicaria os agrupamentos de meninas em áreas de formação femininas (DURU-BELLAT, 1989).

### **Um sentimento de injustiça**

O fato de ser difícil demonstrar a existência sólida de uma discriminação proveniente de preconceitos hostis contra meninas e estudantes oriundos de minorias e de o papel das desigualdades sociais e da segregação urbana ser muito mais forte não significa que essas discriminações não existem. Em todo caso, para os alunos em questão, a resposta não deixa dúvidas: eles sentem que são vítimas de injustiças relacionadas ao seu gênero e à sua identidade cultural.

Quando os alunos descobrem que estão todos reunidos nas mesmas instituições, nas mesmas áreas e nas mesmas turmas em função de sua origem, raça e gênero, é evidente que a discriminação se impõe a eles como uma explicação clara para seu percurso. Para muitos, não há dúvidas: não somente a escola discrimina, como também faz isso deliberadamente. Esse é o seu propósito e não é necessário que os professores sejam racistas ou façam comentários hostis: bastar observar o funcionamento da seleção escolar. Muitas vezes, a certeza de discriminação surge posteriormente, quando os indivíduos refazem seu percurso e a sequência de testes e orientações que os levaram aonde estão. Mais do que racismo propriamente dito, esses alunos e ex-alunos descrevem o sentimento de desprezo que a escola instila nos alunos que não são tão bem-sucedidos quanto deveriam: apreciações escolares mordazes, desprezo pelas instituições e pelas áreas desvalorizadas, o sentimento de nunca estar à altura, etc.

Todos os alunos que fracassam estão de certa forma familiarizados com o desprezo, mas os advindos de minorias podem, além disso, acreditar que o fracasso é o seu destino. Zakaria, atualmente motorista de cargas pesadas, experimenta todos esses sentimentos. Primeiramente, foi a

injustiça da orientação que ele não pôde escolher: *“Parei meus estudos no nível do bac de manutenção de sistemas mecânicos automáticos. Era um bac profissionalizante. Eu não terminei porque não era o que eu queria estudar. Fui forçado a fazê-lo. Me disseram: ou eu faço isso, ou não vou mais para a escola”*. Ele acredita não ter as mesmas oportunidades, já que, na sua opinião, poderia ser aceito em uma escola de ensino secundário geral. *“No ensino secundário, eu tinha uma média 5,75. O orientador educacional e os professores me disseram que eu não poderia ir para o ensino geral. Nunca fui bom para os estudos profissionalizantes, mas era especialmente bom para o geral. Eu conhecia um menino branco que tinha uma média entre 5 ou 5,25, não mais que isso. Disseram para ele: sim, você vai conseguir. E me disseram: você não leva as coisas a sério, você nunca conseguirá. Eles me disseram que não, que eu não conseguiria, e barraram meu dossiê nas instituições de ensino superior”*. As impressões de Zakaria não são infundadas, pois sabemos que, com um dossiê escolar equivalente, os professores oferecem uma orientação menos favorável aos alunos oriundos de meios desfavorecidos e da imigração, convencidos de que estes terão dificuldade para acompanhar os estudos e que suas famílias não poderão apoiá-los, tudo pensando no melhor para os alunos, é claro (DHUME *et al.*, 2010).

Nesse contexto, basta uma “palavra atravessada”, um tropeço ou, às vezes, mais que um tropeço, para que o aluno não tenha dúvidas sobre o “racismo” escolar. *“Um dia, um inspetor de ensino veio ver se tudo estava correndo bem. Eu era o único árabe na turma. O que o orientador educacional me disse? O que ele fez? Uma hora antes de o cara chegar, fui tirado da sala e ele me disse: ‘Vem comigo na minha sala, vamos conversar’. ‘Vamos falar sobre o quê?’ ‘Vamos falar de tudo, vem’. Na verdade, assim que cheguei em sua sala, ele disse: ‘Precisamos que você fique aqui porque o inspetor virá e queremos silêncio’. Como se somente eu fizesse barulho”*. Pode ser que o universo do ensino francês esteja tão convencido de suas virtudes antirracistas que ele fira os estudantes inconscientemente, como na grande reclamação sobre as condições de trabalho nas escolas “difíceis”, em que todo mundo sabe que as “dificuldades” são os alunos

árabes e negros. Na verdade, todo mundo sabe que as instituições escolares dos bairros populares se tornaram símbolos de todos os problemas da escola: violência estudantil, baixo nível, famílias “comunitaristas” e “demissionárias”, esgotamento dos professores. Como os alunos desses bairros poderiam ignorar o que se pensa e diz sobre eles, às vezes com as melhores intenções, muitas vezes sem nem mesmo perceber?

Sem se gabarem de serem boas alunas, as meninas das áreas de carreiras sociais e de saúde sentem que não tiveram escolha e, por causa de suas origens, é óbvio que não poderão ter muita ambição. Como, então, escapar da impressão disseminada de ter sido vítima de discriminação? Moussouba, de origem africana, e sua amiga Morgane, branca, têm a impressão de que os professores não se dirigem aos alunos da mesma forma se forem brancos ou negros, sendo estes englobados em um “nós” coletivo e indiferenciado. *“Sim, eles são mais bruscos com eles”, diz Morgane. “Eles dizem, por exemplo, ‘Vocês nasceram para a geriatria’. Eles sempre dizem ‘vocês’ quando falam dos negros, enquanto me olham e dizem: ‘Sim, você pode fazer isso’. É estranho, eles não poderiam, mas a gente pode”.*

Sophia e Nadjah, alunas da mesma escola de ensino secundário, compartilham esse sentimento de serem remetidas a esse “nós”, que mistura estreitamente suas origens étnicas e seu nível escolar. *“No último ano do ensino médio, os professores nos falam sobre orientações, seja geral ou profissional. Mas eles incentivam mais os estudantes a fazer o ensino profissionalizante. Eles nos dizem que o BEP [diploma de curso profissionalizante] é interessante para nós, estudantes com dificuldades ou que não querem estudar. Dizem que isso é bom para nós. É humilhante.”* Ora, esse “nós” engloba somente uma parte da turma, e os únicos estudantes cujos nomes aparecem são também os únicos brancos, objetos de maior atenção de um professor, de acordo com Sophia e Nadjah. *“Ela fez um teste-surpresa e viu que Charlène, uma loira, não tinha respondido a uma pergunta, e disse: ‘Senhorita, você não respondeu a esta pergunta’. Depois de pegar a folha de volta, ela disse: ‘Charlène, acho que você não entendeu bem a pergunta’ e devolveu a folha para ela uma segunda vez,*

*enquanto nós não tivemos chance de rever a nossa".* Charlène, assim como outra colega, também branca, seria favorecida. *"Ela não tem boas notas e dizem o tempo inteiro: 'Alexandra, esse não é seu padrão, Alexandra, você pode fazer melhor'. E ela continua tirando notas ruins. Enquanto com uma pessoa negra, por exemplo, eu, são bem diretos: 'Você não aprendeu a lição, você não sabe fazer isso!'"*

Os alunos e, muitas vezes, seus pais acreditam que a escola os discrimina ao mesmo tempo em que mostram sua fé na escola pública porque ela está presa a uma armadilha cujo mecanismo é muito simples de entender. Por um lado, os jogos combinados da segregação espacial e da produção das desigualdades educacionais produzem uma discriminação objetiva fora do controle da escola ou instituição. Como consequência, os estudantes e suas famílias somente podem explicar o que acontece com eles por meio da interpretação dos diversos incidentes da vida escolar e dos julgamentos dos professores como as "provas" do racismo e de uma vontade de discriminar. A maioria dos professores considera isso, obviamente, uma grande injustiça e, por sua vez, uma armadilha, já que eles não se veem como racistas, embora sejam acusados de sê-lo.

### **O que fazer com a diversidade?**

A escola não lida com indivíduos abstratos; ao contrário, ela é permeada por problemas sociais e solicitações especiais de usuários que desestabilizam o "santuário" que deveria ser preservado dos conflitos e das tensões do mundo social. Porém, a escola parece mal equipada para enfrentar a singularidade dos indivíduos e a diversidade das culturas.<sup>8</sup>

Não somente a escola ainda tem dificuldades para "colocar o aluno no centro do sistema", como tem ainda mais dificuldade para levar em

---

<sup>8</sup> Os únicos dispositivos específicos são turmas especializadas no acolhimento dos estudantes não francófonos.

consideração a criança, o adolescente e o jovem que trazem consigo a diversidade de culturas, as condições sociais e as diferenças de gênero. O universalismo laico francês supostamente deixa todos esses atributos do lado de fora da sala de aula, já que a cultura escolar deve ser considerada a personificação de uma universalidade nacional. É a esse preço que a igualdade de oportunidades pode ser alcançada, uma vez que se considera, em princípio, que todos os alunos são iguais e semelhantes, a fim de que as únicas desigualdades legítimas sejam as de seu valor acadêmico (DUBET, 2004). Ora, é cada vez mais difícil manter essa ficção quando a escola não é um santuário e quando se sabe que é transpassada pelas diferenças e desigualdades, quando é evidente que os alunos são indivíduos singulares.

Esse obstáculo surge quando os professores discutem o acesso dos estudantes ao estágio. Os professores sabem que o acolhimento dos alunos negros ou árabes será difícil quando o chefe for racista ou porque os clientes de uma empresa não querem lidar com esses alunos. Nesse caso, os professores se sentem presos porque, não importa o que fizerem, estarão discriminando: se ignoram o pedido das empresas, eles expõem os alunos a uma situação delicada e, às vezes, insuportável; se levam essa realidade em consideração, antecipam a discriminação e desistem dessas empresas. De maneira geral, os professores que encontramos e que são mais suscetíveis a esses problemas têm a sensação de estar presos em alternativas conflitantes. Aceitar a diversidade é mergulhar em um poço sem fundo. Como diz Anne, existe a preocupação de dar um ponto final às solicitações discriminatórias crescentes e inesgotáveis. Ao se adaptar a algumas, corre-se o risco de renunciar às regras comuns. *“Por exemplo, é terrível na cantina. Quando eles fazem o Ramadã, alguns dizem: ‘É normal que eu tenha tirado uma nota ruim porque eu não comi. Você favorece os outros, isso é nojento’. Outros dizem: ‘Fazem pratos para os muçulmanos, mas eu sou judeu, e não tem nada previsto para mim’. Alguns professores de educação física não fazem atletismo durante o Ramadã. E, então, outros estudantes esbravejam! Enfim... No*

*ano passado, um professor de educação física, que não sabia que era época do Ramadã, fez os estudantes correrem. Duas meninas desmaiaram. Os bombeiros vieram. Isso foi um escândalo na escola: a associação de pais ficou furiosa. Com a menor das faíscas, isso explode. Em seguida, alguém começa a ler o Alcorão. Às vezes eu digo, você tem certeza de que isso é proibido no Alcorão? Não. Na verdade, eles não sabem. Os pais dos alunos chegam à escola dizendo: 'Por que temos quatro horas sobre o Alcorão agora? Eu sou cristão, esse é o meu país, os estrangeiros já têm demais'. As coisas saem do controle."*

Bernard, diretor de uma escola de ensino secundário, também fala muito sobre isso, que se sente dividido entre a necessidade de levar em consideração como os alunos são e a de se recusar a mostrar isso claramente, pois a democracia estaria em perigo. *"Quando os jovens me dizem que querem comer halal, eu respondo: 'Não, nós estamos em uma escola pública, em um espaço público, laico. Não vamos praticar ritos religiosos'. O que fizemos foi dar opções nas refeições. Ao meio-dia, oferecemos sempre refeições sem carne de porco. É indicado: com carne de porco ou sem carne de porco. Cada um assume suas responsabilidades. Não vou dizer 'Seu nome é Didier, você tem olhos azuis e vai comer carne de porco; seu nome é Mohammed, você vai comer um bife'. Não! Quem quiser comer bife, come bife. Isso é dar uma escolha sem enfatizar as preocupações religiosas. Se cedermos, a convivência se tornará impossível. Nesse caso, será um mosaico. Onde está a democracia?"* Essa resistência é tão grande que os professores temem, como Cecilia, ser tomados pelas questões identitárias e que as instituições se tornem palco dos conflitos e das pressões presentes no espaço público. *"Tenho uma história sobre um dos meus colegas professores que é franco-marroquino, muito típico. O problema é que ele não é muçulmano. Ele comeu na cantina para ficar mais próximo dos alunos. Houve uma racialização desse professor por parte dos alunos. Ora, ele comia carne de porco, e isso não passou em branco. Isto é, os alunos toleravam que outros professores, que não eram muçulmanos, comessem carne de porco, mas ele não podia e estava traindo*

*a causa. Porque mesmo que ele fosse francês, os alunos o tinham racializado e estereotipado como muçulmano. Ele foi forçado a parar de comer na cantina. Se a sociedade francesa é heterogênea e diversificada, o que será cada vez mais o caso, o quadro de pessoal e o ensino também devem refletir essa diversidade. Será que entraremos em fenômenos e processos voluntariosos de diversificação, de estereotipagem étnica ou racial? Na minha opinião, é perigoso chegarmos a isso.”*

A escola parece presa em uma armadilha, como se ouvir atentamente a diversidade acabasse fazendo com que fosse invadida e violada por um problema que a transcende e se volta contra a instituição. “Durante um ano, ensinei História e Geografia em um bac profissional da SNCF [companhia ferroviária pública francesa] em que havia apenas um branco”, diz Anne. “Estava claro que a discriminação era contra ele. Esses jovens tinham 20 anos e eram franceses. Acho que foi o ensino de História e Geografia que complicou tudo. Houve imediatamente uma reivindicação muito forte, muçulmana, para dizer tudo claramente: a política colonial francesa, etc. Sempre acabávamos entrando na política.” De acordo com Anne, a tensão era tão grande que qualquer reflexão estava sujeita à suspeita de racismo. “Posso relatar um caso para você. Uma professora universitária de Letras Clássicas decidiu dar aulas em uma escola de ensino secundário da cidade de Créteil, onde ficou por trinta anos. Nos últimos cinco, não dava mais para suportar: quando ela não dava a média para um aluno, os pneus do seu carro eram furados no estacionamento, colocavam açúcar no combustível, ela era atacada no shopping pelos irmãos mais velhos, pelos pais, etc.: ‘Você deu 5 pra minha filha, vou te quebrar, sua racista’. Essa onda de violência é um fenômeno que ela ainda não conhecia.” Ainda que a história relatada por Anne possa ser um caso à parte, isso não muda o fato de a ameaça estar muito presente na mente dos professores, como se a escola pudesse, a qualquer momento, ser tomada pela violência e pelos conflitos comunitários. O que é sentido de forma mais violenta nessa história é o fato de a professora ser acusada de racismo por aqueles que ela acredita defender e proteger do racismo.

## Resistir

Os professores que encontramos individualmente ou em grupo admitiram que é possível ouvir observações questionáveis nos corredores e na sala dos professores, talvez até mesmo na sala de aula. Porém, eles também acreditam que a escola é muito menos racista do que a sociedade em seu entorno. Acima de tudo, eles se sentem presos porque reconhecer os erros de alguns colegas exaltados é, potencialmente, abrir espaço para a má-fé dos estudantes que procuram posar como vítimas, enquanto sua carreira escolar é, em primeiro lugar, o produto de suas notas e dos seus estudos. Anne, orientadora educacional em uma escola técnica da área social e da saúde, admite que os alunos podem se sentir desprezados, mas também teme que eles exagerem. *“Eles estão na defensiva, ou seja, parece que incorporaram anos de humilhação e não acreditam na nossa empatia imediatamente. O que se sente e que me parece muito perigoso é que eles estão juntos. Eles são muitos. Há turmas em que, por exemplo, temos 25 africanos. Acho que isso não é uma boa ideia. Quando há turmas essencialmente africanas é muito mais difícil também entre os alunos. Eles são estigmatizados.<sup>9</sup> Os pais dizem: ‘Ah, é porque sou africano’. E, em algumas situações, eles também reivindicam isso. Ou seja, nas comissões escolares ou nos conselhos de classe, com frequência encontrei pais, mães ou irmãos que diziam: ‘Sim, é porque somos africanos, somos ensinados a respeitar nosso pai em casa’.”*

Como uma resposta a isso, uma estudante, Alexandra, conta como ela e seus colegas instrumentalizam os supostos racismo e discriminação dos professores quando tentam se desvencilhar dessa questão. *“Os professores vão se dirigir de forma diferente a um aluno difícil e a outro que é bastante calmo, mas isso não tem nada a ver com a cor da nossa pele, com a nossa religião. Às vezes, criticamos algumas coisas em alguns professo-*

---

<sup>9</sup> Sobre as diferenças e aproximações entre as categorias de estigma e de discriminação, ver a entrevista de François Dubet concedida a Éder da Silva Silveira, publicada na revista *Educação*, da PUCRS, v. 38 (2015).



*res, não sabemos o que criticar, então diremos isso, mas sabemos muito bem que, no fim das contas, isso não é verdade. Somos uma turma muito difícil, conversamos muito, rimos muito; no fim das contas são sempre os mesmos, por isso sempre somos visados. Mas não é uma questão de cor da pele ou qualquer coisa do tipo; podemos entender dessa forma, mas isso não é verdade. É justo que depois de um tempo os professores se cansem da gente, e não porque somos pretos, brancos ou árabes, mas porque os tiramos do sério o tempo todo.”*

Os alunos de uma escola de ensino secundário geral que acolhe muitos estudantes árabes e negros em uma atmosfera muito amigável nos explicam como, na sua opinião, os professores se monitoram constantemente para não cair em um registro racista porque sabem que os estudantes não deixarão passar em branco. É ainda mais surpreendente, dizem esses alunos, que os estudantes usem entre eles um vocabulário racista que supostamente é ridículo, engraçado e cúmplice. Eles contam como estudantes se chamam de “preto”, “árabe imundo” e “japa”, enquanto um professor deve evitar qualquer referência à cor e origem dos alunos. Em termos de racismo e sexismo, os estudantes, potenciais vítimas de discriminação, não estão sempre acima de qualquer suspeita. A mistura de turmas e a indiferença às diferenças proclamada pelos estudantes como valores fundamentais de seu grupo se quebram facilmente, abrindo espaço para observações e atitudes sexistas, homofóbicas ou racistas. Para Helène, aluna do terceiro ano em uma escola de ensino primário e secundário, “*todo mundo se mistura. Bom, é verdade que os asiáticos ficam mais entre si. Por exemplo, no ano passado, os chineses que estavam na minha turma não falavam muito com a gente. Parece que eles vêm para o nosso país e não querem se esforçar para se adaptar à gente*”. Em uma escola técnica, foi um casal de lésbicas que pagou o preço da coesão do grupo: “*Na nossa turma, tem uma garota que é lésbica. No ano passado, ela sofreu porque, como era diferente de nós, se tornou um alvo, quase não podia abrir a boca. Na verdade, ela tinha saído com uma menina da turma. E, como isso não agradava porque não era o normal, ambas se tornaram alvos*”.

Os problemas de mistura, diversidade e discriminação escolar são amplamente sobredeterminados pela crise da própria instituição de ensino. Os bons alunos árabes, asiáticos e negros das boas escolas que conhecemos explicaram que a discriminação é apagada pela lógica da excelência acadêmica; assim, um aluno escapa do risco de discriminação desde que tenha bons resultados. Mas, nas instituições mais discriminadas, a instituição de ensino tem dificuldades para se impor como tal, os alunos não se esforçam muito, e a vida juvenil da periferia invade a escola. E essa crise atinge tanto os professores quanto os alunos. Os professores acabam por definir os alunos somente por suas origens, usando, embora neguem, as mesmas categorias que os adolescentes quando falam deles. De modo ainda mais geral, os professores sentem sua alocação nessas instituições como uma forma de injustiça e decadência. Assim como os alunos, eles se sentem desvalorizados, potencialmente vistos como professores de segunda categoria.

Alain, supervisor, atribui os tropeços dos professores e suas afirmações por vezes deslocadas diante dos alunos ou na sala dos professores a um sentimento de desmantelamento. *“Temos professores que eu acho que adorariam ter tido alunos diferentes na frente deles, mas eles não sabem realmente lidar com isso, porque justamente essa mistura que eles encontram se torna difícil. Muitas vezes, tínhamos turmas divididas ao meio: negros de um lado e brancos de outro. E acontecia uma coisa, os negros não se esforçam muito, falavam muito alto, etc. Isso inevitavelmente os incomodava”*. Às vezes, como afirma Salia, mediadora em uma escola técnica, tudo é visto através desse prisma. *“Aconteceu de um professor me chamar porque os alunos não queriam estudar. Chego e digo ‘O que está acontecendo?’ ‘Senhora’, os alunos dizem, ‘Ela está mentindo, nunca dá uma aula inteira, ficamos uma hora com ela divididos em grupos e ela tem dificuldade para nos administrar; a gente vem para aprender, e ela nos disse que vai fazer a lição de casa, mas não faz’. Eu sou a mediadora, estou no meio. A professora me disse que, na verdade, ela pede silêncio o tempo todo. Implementamos uma regra. Eu disse a eles: a partir de hoje, pensem*

*em um representante para que ele seja o interlocutor quando houver problemas desse tipo. 'Sim, senhora'. Então eles me ouviram. Na frente de todos, a professora me disse: 'Obrigada. Como você pode ver, eu digo a mesma coisa, mas eles não me ouvem. Sabe por que eles escutaram você? Porque você tem a mesma origem que ele'. Que professora, não?" Finalmente, de tanto discutirem essas questões e se debaterem com elas, os professores acabam duvidando de seu ofício. "A identidade dos professores, que nem sempre é assumida, trabalhada ou considerada, acaba sendo ferida. Isso é ainda mais confuso. Daí vem esse constrangimento de falar abertamente sobre a discriminação, de admitir que pode haver racismo na minha casa, na casa dos outros, enquanto não podemos ser suspeitos de racismo em essência. Aqui chegamos na essência."*

A escola usou o programa de colocação de jovens no mercado de trabalho e mediadores "oriundos da diversidade" para ajudar a lidar com os problemas de violência e de distância entre as famílias e a escola (BOUVEAU; COUSIN; FAVRE, 1999). O que foi inicialmente concebido como uma forma de se abrir para o ambiente social e cultural das instituições não funcionou porque, essencialmente, os jovens mediadores foram encarregados do "trabalho sujo" da disciplina e das relações com as famílias. Em última análise, a escola afastou as famílias e criou uma tela de proteção com seu ambiente a fim de proteger.<sup>10</sup> É possível considerar que a proliferação de dispositivos de apoio escolar, de auxílio com a lição de casa e de atividades culturais implementados pelas associações, prefeituras e departamentos visa mais proteger a escola da sociedade que a cerca, e, às vezes, a ameaça, que a aproximá-la da diversidade do seu público.

Por trás do funcionamento "oficial" da escola e do reconhecimento do papel das desigualdades sociais na formação das desigualdades educacionais, a discriminação se apresenta como uma "passageira clandestina" da pedagogia. Em primeiro lugar, essencialmente, as desigualdades sociais

---

<sup>10</sup> Ver: DUBET, F. *Le déclin de l'institution*, em particular o capítulo VIII, "Hors de l'institution: les médiateurs", 2002.

e a segregação urbana explicam mais as desigualdades educacionais que os preconceitos racistas. Em segundo, a maioria dos professores franceses está convencida de não ser nem racista, nem sexista. Entretanto, os mecanismos de seleção escolar acabam formando públicos étnica, sexual e “racialmente” homogêneos, vistos pelos alunos como o resultado de um racismo latente. A partir disso, os diversos incidentes da vida escolar permitem que os alunos interpretem seu percurso em termos de discriminação e racismo. A escola está despreparada de tal forma em relação a esse fenômeno que ela não sabe e não consegue dar conta da “diversidade” do seu público. Na escola, a “diversidade” é percebida como exterior a uma relação pedagógica que ela desestabiliza. Em última análise, os professores se sentem sozinhos, desamparados, acusados injustamente; eles acabam sendo invadidos por um sentimento de abandono e de decomposição da instituição. Portanto, não é surpreendente que eles acabem tendo ressentimentos em relação aos alunos, que são os sintomas de sua decadência e da crise da escola. Obviamente, esse ressentimento funciona como uma “previsão fértil”, porque os que são acusados de discriminação se sentem, por sua vez, vítimas de um “racismo antibranços”, o que aumenta as discriminações “clandestinas”, sutis e negadas.

## Referências

ARMAGNAGUE, M. Processus d'intégration des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne. *Tr@jectoires*, n. 2, p. 79-88, 2008.

BEAUCHEMIN, Cris *et al.* Les discriminations: une question de minorités visibles. *Populations et Sociétés*, n. 466, p. 1-4, avril 2010.

BELLAT, M. D.; VAN-ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992.

BIRNBAUM, Y.; KIEFFER, A. D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et perseverance. *Education et formations*, n. 72, p. 53-75, 2005.

BOUVEAU, P.; COUSIN, O.; FAVRE, J. *L'école face aux parents, analyse d'une pratique de médiation*. Paris: ESF Editeur, 1999.

CAILLE, J. P.; VALLET, L. A. Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les dossiers d'éducation et formations*, DEP, 1996.

DHUME, F. et al. *De l'(in)égalité de traitement selon "l'origine" dans l'orientation et les parcours scolaires*. ISCRA-EST, 2010.

DHUME, F.; SAGNARD-HADDAOUI, N. *La discrimination de l'école à l'entreprise*. Rapport, ISCRA-EST, 2006.

DUBET, F. *L'école des chances*. Paris: Seuil: 2004.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

DUBET, F. et al. *Pourquoi moi?* Paris: Seuil, 2013.

DURU-BELLAT, M. *L'école des filles: quelles formations pour quels rôles sociaux?* Paris: l'Harmattan, 1989.

FÉLOUZIS, G. La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, v. 44, n. 3, p. 413-447, 2003.

FÉLOUZIS, G.; LIOT, F.; PERROTON, J. *L'apartheid scolaire*. Paris: Seuil, 2005.

MARRY, C. C. Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école: perspectives internationales. *Ministère de l'Education et de la recherche*, PIREF, 2003.

SIMON, P. The choice of ignorance: the debate on ethnic and racial statistics in France. *French Politics: Culture & Society*, 26-1, p. 7-31, 2008.

ZEROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en terme de mobilisation. *Revue française de sociologie*, v. 29, n. 3, p. 447-470, 1988.



## **NÃO HÁ DOIS SEM TRÊS! REGIMES DE CLANDESTINIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS**

FERNANDO SEFFNER

### **Não é toda a minha vida que vai para a escola**

Em cada mochila, em cada caderno, em cada corpo de aluno ou aluna, professor ou professora, em cada aparelho de celular, em alguma dobra da carteira, no fundo do bolso, embaixo do boné, ingressam todos os dias pelo portão da escola elementos clandestinos, que vão passar o dia assistindo a aulas, fazendo exercícios de educação física, brincando no recreio, realizando provas, comendo a merenda no refeitório ao lado dos demais. Mas o que exatamente é algo “clandestino” ou o que significa dizer que uma ação se dá na “clandestinidade”? E de que modo isso pode afetar – para o bem ou para o mal – as relações escolares? Até que ponto os elementos de ordem “clandestina” interferem no funcionamento “normal” das aulas? Deveriam ser eles trazidos à luz do dia e conhecidos? Ou devem ficar na categoria de clandestinos para sempre? E qual a importância dessa discussão para o contexto atual que vive a educação brasileira e os impasses que acompanham os desenhos curriculares na escola básica? São estes os propósitos desse breve texto, num recorte muito específico, a saber, a clandestinidade forçada de sujeitos que transitam na escola e que são portadores do vírus HIV da AIDS.

Por elemento clandestino, vamos designar aqui algo que se apresenta fora da legalidade, com propensão a ser feito “às escondidas”. Nem sempre aquilo que é clandestino é exatamente ilegítimo. Pode ser fora da legalidade para uma dada cultura juvenil, um dado ordenamento legal, mas pode ser aceitável em outro registro cultural ou social ou jurídico. Um regime de clandestinidade pode indicar coisas e práticas que permanecem ocultas, que não são feitas em público, mas que não são exatamente proibidas, apenas não podem se expressar na frente de todos. Aqui já somos levados a pensar em atos ou práticas obscenas. Vale lembrar que obsceno é aquilo que deve ficar fora de cena, conforme sua raiz etimológica. Dessa forma, há palavras, gestos, coisas, práticas, declarações, modos de ser, opiniões, condutas, imagens, livros, cartilhas, que não podem ser mostrados ou feitos em certos lugares, mas podem ser feitos ou vistos em outros. Não podem ser feitos frente a certos grupos de pessoas, mas podem ser feitos frente a outros grupos. O fator geracional, a faixa etária, é um marcador importante dessas fronteiras, o que se apresenta na linguagem escolar muitas vezes em classificações como “ele é maior” ou “ela ainda não é maior”, referindo-se a idades como 16 anos (possibilidade do exercício do voto), 18 anos (possibilidade de obtenção da habilitação para dirigir veículos) ou 21 anos (considerado plenamente responsável pelos seus atos). Se pensamos em sujeitos, alguém clandestino é alguém que entrou de modo escondido, furtivo, em algum lugar e ali permaneceu, embora não estivesse autorizado a tal.

E temos também a possibilidade de associar clandestino com algo sigiloso, feito entre algumas pessoas, mas sem que as demais percebam, pois não pode se expressar às claras. O clandestino é neste caso alguém silencioso, que não consegue dialogar com os demais acerca daquela marca que o empurra para a clandestinidade. As relações clandestinas não se permitem serem conhecidas amplamente, e a diferença de que elas são portadoras não se transforma em matéria de debate. Essa situação pode produzir uma sensação de exílio nos indivíduos, mesmo quando participando de redes e eventos sociais, pois uma parte importante de suas vidas não pode se expressar às claras (ACSELRAD, 2012). A questão fica mais



complexa quando pensamos no ambiente escolar, pois os processos de socialização e de aprendizagem, para que possam produzir emancipação, necessitam do envolvimento integral das pessoas, tal como se percebe na proposta de alfabetização de Paulo Freire (SCHULZ *et al.*, 2016).

Claro está que a amplitude maior ou menor das áreas de clandestinidade está relacionada ao regime político do país ou da região. Em um regime fortemente autoritário, uma ditadura, por exemplo, muitas atividades serão “empurradas” para a clandestinidade, bem como opiniões políticas, modos de expressão, filiação a ideias políticas, autores e livros, valores culturais, códigos morais e éticos, etc. Em um regime de amplo pluralismo democrático, podemos ter maior expressão pública da diversidade cultural, política, religiosa, moral, e a área de clandestinidade fica então reduzida. Se o regime político é fortemente democrático e admite o pluralismo de ideias, posso discordar em público dos outros, tenho liberdade de expressão, não preciso viver na clandestinidade, minha diferença cultural e política é respeitada. Se o regime de governo é muito fechado e criminaliza a expressão de opiniões, termina por se gerar uma área de indivíduos e organizações clandestinas, e um conjunto de práticas, debates e valores, que só podem se expressar na clandestinidade. Se uma autoridade define que todos devem professar apenas uma religião, muitos podem se ver impedidos de exercer a liberdade de consciência e de crença, e talvez venham a professar a religião que preferem às escondidas, portanto, na clandestinidade. O crescimento do fundamentalismo religioso no Brasil aponta para situações de difícil convívio social, reduzindo a possibilidade de acolhimento das diferenças.

Sendo assim, podemos pensar que uma escola pública, situada em um país democrático, inserida em uma cultura que valoriza a diversidade, insiste na educação que privilegia o exercício do *modus vivendi*, expressão que, em sua origem, enfatiza a importância de acordos entre indivíduos e grupos cujas posições divergem (SEFFNER, 2015). Também é uma escola que convida alunos e professores a expressarem suas posições e reduz a área de clandestinidade.

Neste texto queremos problematizar elementos já antigos na sociedade brasileira, o preconceito e a discriminação para com os sujeitos que são portadores do vírus HIV, da AIDS, e que podem ser levados a se colocar na condição de clandestinos em relação a sua sorologia nas escolas. Dentre estes sujeitos, podemos ter tanto alunos e alunas, quanto professores e professoras, bem como servidores e pais e mães. Embora tenha havido avanços no tratamento do HIV, ofertados de modo pioneiro pelo Brasil, vivemos hoje uma situação de tentativas de criminalização da condição de soropositivo, o que empurra estas pessoas para a clandestinidade, com reflexos nas escolas, como adiante vamos abordar através da etnografia de cenas escolares.

A AIDS é uma epidemia de transmissão predominantemente sexual e por conta disso voltou a ser objeto de processos de estigma e discriminação. Isso ocorre em especial por derivação do pânico moral que vive a sociedade brasileira nos temas do gênero e da sexualidade, dos quais são exemplos movimentos como a “escola sem partido” e aquele dos que lutam pela retirada dos temas de gênero e sexualidade dos currículos escolares, que se autointitula “movimento contra a ideologia de gênero”. Sem falar das inúmeras proposições que tramitam no Congresso Nacional e assembleias estaduais que visam restringir o caráter laico do Estado brasileiro, com reflexos evidentes nos conteúdos da educação escolar e na organização curricular.

A progressiva contaminação do discurso político pelo discurso religioso fundamentalista tem restringido no Brasil tanto a liberdade de expressão de gênero e sexualidade – a liberdade de viver as manifestações de gênero e sexualidade com garantia de respeito ou tolerância no espaço público – quanto a própria liberdade de manifestação religiosa, pois que cresce também a intolerância para com determinadas confissões religiosas, como é o caso da hostilidade aos que professam religiões de matriz africana e afro-brasileira e àqueles que se definem como ateus e agnósticos. O espaço público é percebido por alguns grupos sociais, bem situados na mídia e nas casas legislativas, e até mesmo no judiciário, como

uma extensão do espaço privado, e desta forma as regras que animam as relações domésticas passam a ser vistas como aquelas que deveriam reger as pessoas no espaço público. Com isso, moralidades de ordem particular são vistas como sendo as mais adequadas para reger a vida de todos e todas, comprometendo a noção de espaço público republicano, coisa pública, local de exercício do diálogo entre as diferenças.

No âmbito da AIDS, temos numerosas medidas que empurram para a clandestinidade as pessoas vivendo com HIV/AIDS, os jovens que desejam se informar sobre o tema, os educadores e os profissionais que se envolvem em ações de educação em saúde no assunto. A iniciativa mais visível do processo de criminalização dos doentes de AIDS, atualmente uma doença crônica, ainda sem cura, mas com tratamento gratuito disponível no Sistema Único de Saúde (SUS), é o Projeto de Lei nº 198/2015, apresentado em 4 de fevereiro de 2015 pelo Deputado Federal Pompeo de Mattos – PDT/RS<sup>1</sup>, que torna crime hediondo a transmissão deliberada do vírus da AIDS.

A estratégia de criminalizar pessoas vivendo com AIDS é internacionalmente condenada por autoridades de saúde, pois torna cada vez mais difícil o acesso dos serviços de prevenção e de assistência às populações vulneráveis. Espalhar o medo de se saber HIV positivo compromete os esforços da campanha nacional “Testar e Tratar”, conduzida pelo Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais do Ministério da Saúde do Brasil.<sup>2</sup> Esta campanha estimula fortemente as pessoas a se testarem para o HIV, usando o recurso do chamado “teste rápido” e, no caso de resultado positivo para o HIV, a se inserirem no tratamento. Com isso se segue a regulamentação internacional de iniciar o tratamento o mais cedo possível, tendo em vista os bons prognósticos, usuais em qualquer

---

<sup>1</sup> O projeto na íntegra e os movimentos de sua tramitação podem ser acompanhados em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=945940>. Acesso em: 2 jul. 2017.

<sup>2</sup> Mais informações em: [www.aids.gov.br](http://www.aids.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2017.

doença crônica tratada desde cedo, o que é hoje em dia o caso da AIDS. A UNAIDS<sup>3</sup>, principal agência que lidera as respostas à AIDS em nível global, elencou em nota os pontos negativos do projeto de lei:

O projeto de lei que busca criminalizar a transmissão do HIV compromete estes esforços, pois se a pessoa não souber que é soropositiva, estará livre da acusação de ter transmitido de modo intencional o vírus da AIDS. Apresentar-se de modo livre e interessado para ser testado para uma doença pressupõe que o sujeito veja ali vantagens, no caso o tratamento oferecido pela rede pública e os bons prognósticos de viver com o vírus, na situação de doença crônica, tal qual tantas outras que acometem todo tipo de pessoa. Todos os estudos mostram que, se a pessoa perceber que não haverá nenhuma vantagem, e pelo contrário ameaças, se ficar sabendo ser portadora de tal ou qual doença, isso reduz o estímulo a se testar. Primeiramente, não há evidências de que a criminalização da transmissão do HIV traga vantagens ou benefícios para a saúde pública. Vários estudos sugerem o contrário: que a criminalização da transmissão do vírus da AIDS é incapaz de conduzir as pessoas a mudanças de comportamento e tampouco de promover justiça criminal ou impedir a transmissão do HIV. A criminalização desconsidera o avanço da ciência em relação à prevenção e ao tratamento do HIV. Estudos demonstraram que tratamento antirretroviral efetivo e consistente reduz até em 96% as chances de uma pessoa vivendo com HIV transmitir o vírus para seu parceiro sexual em relações desprotegidas. Portanto, uma pessoa em tratamento antirretroviral efetivo, ou seja, com carga viral indetectável, mesmo que tenha a intenção de transmitir o vírus, provavelmente não conseguirá fazê-lo. O UNAIDS também considera que a adoção de legislação específica

---

<sup>3</sup> Mais informações sobre a estrutura e as ações desta iniciativa das Nações Unidas, em especial sua atuação no Brasil, podem ser encontradas em: <http://unaids.org.br/>. Acesso em: 2 maio 2017.

para criminalizar a transmissão do HIV provoca retrocessos em relação aos avanços já consolidados com a resposta comprovadamente eficaz adotada pelo Brasil. Uma vez sob a ameaça de ser considerada criminosa e de ser presa, a pessoa tende a fugir dos serviços de saúde, evitando o teste para o HIV, iniciando o tratamento em um estágio muito avançado da infecção e, portanto, tornando-se potencialmente mais propensa a transmitir o vírus de forma involuntária. Além disso, a criminalização pode reforçar ainda mais a estigmatização das pessoas que vivem com o HIV, enquanto, na verdade, a maioria das pessoas que conhecem o seu estado sorológico positivo toma medidas para evitar a transmissão, incluindo a adoção de medidas de prevenção e tratamento. Aliás, a aplicação de leis que criminalizam a transmissão do HIV – como o PL 198/2015 – pode levar a graves erros judiciais e a outros problemas como: a aplicação seletiva da lei; dificuldades no levantamento de evidências ou provas; a violação dos direitos de confidencialidade e privacidade; e a avaliação desinformada dos riscos e danos da infecção pelo HIV. O UNAIDS também se preocupa com o fato de a criminalização poder contribuir para um aumento da violência contra as mulheres, colocando-as em maior risco de se tornarem vítimas de processo criminal, já que, em muitos casos, as mulheres são as primeiras a conhecer seu estado sorológico devido à oferta rotineira do teste de HIV durante o pré-natal e acaba carregando a culpa de ter “levado” o vírus para a relação. Por fim, o UNAIDS destaca que muitos países em todo o mundo estão reformando suas leis que criminalizam a transmissão do HIV, o que coloca este projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional na contramão desta importante tendência mundial (UNAIDS, 2015).

Vale lembrar que o Brasil ganhou destaque no cenário internacional por associar desde o início sua resposta à AIDS com a garantia e ampliação dos direitos humanos das populações envolvidas, fruto em parte da

emergência da doença entre nós na conjuntura dos movimentos de redemocratização pós-ditadura militar (SEFFNER; PARKER, 2016). Isso explica a ousadia das campanhas brasileiras por muitos anos, abordando questões de gênero, sexualidade, prostituição, direitos humanos das mulheres e da população LGBT, luta contra a discriminação, respeito aos diferentes modelos de família, etc. As conexões entre saúde, doença e sociedade foram estabelecidas de tal forma que contribuísssem para alargar o pluralismo democrático. No plano institucional, até mesmo o enfrentamento dos grandes laboratórios de produção de medicamentos esteve na pauta, garantindo acesso ao tratamento para todos. Nos últimos anos, em uma conjugação negativa de muitos fatores, estamos experimentando redução na densidade democrática do país e retrocessos nas campanhas de prevenção ao HIV, em particular aquelas dirigidas aos jovens.

Retornemos aos dois títulos deste texto. O título geral do artigo alude a um conhecido ditado popular, que permite diversas interpretações. A primeira delas é dizer que, se algo acontece duas vezes, com certeza acontecerá uma terceira. Também é possível pensar, com evidentes conexões ao medo da traição na vida de casal, que não há vida monogâmica sem o pensamento em um terceiro. Mas nos interessa aqui outro sentido, o de que, ao dizer duas coisas, sempre haverá uma terceira não dita, e com certeza uma quarta, uma quinta, uma sexta, etc. Essa possibilidade se conecta com o título desta seção, frase ligeiramente modificada de um aluno em uma etnografia de cena de sala de aula: “Não é toda a minha vida que vem para a escola”. Se duas coisas são trazidas para a escola e podem ali ser compartilhadas, conversadas com colegas e docentes, expressadas nos modos de ser, de vestir, de amar, de estar no mundo, quantas outras não encontram caminho de expressão e são condenadas à clandestinidade? Que prejuízos isso pode trazer para a prática educativa?

Em uma conjuntura política como a brasileira, que anuncia redução do espaço democrático e da participação popular nas decisões em nome do combate à crise, pânico moral em relação a temas de gênero e sexualidade, criminalização dos valores e das condutas das culturas juvenis, repressão

aos movimentos sociais dos jovens, extermínio evidente da juventude negra masculina, quebra dos direitos e garantias sociais, congelamento de investimentos em saúde e educação por muitos anos, repressão brutal a toda e qualquer manifestação de inconformidade com os rumos das reformas, é lícito supor que a área de clandestinidade vai aumentar. Tal conjuntura traz reflexos no ensino escolar. Alunos e alunas tornam-se mais “econômicos” em falar de si, em mostrar que religião professam, que orientação sexual adotam e que modos de viver o gênero lhes tornam mais felizes, em falar de suas crenças políticas e de seus planos para o futuro. Com isso, o espaço de diálogo na escola, que dele se alimenta para os processos de aprendizagem formal e de socialização e formação de um sujeito cidadão, se restringe.

Nas cenas a seguir descritas, estaremos preocupados em estabelecer conexões entre os regimes de clandestinidade e a qualidade dos processos educativos, com o foco em situações que envolvem o HIV/AIDS. As cenas são oriundas de três projetos de pesquisa, já encerrados, mas que funcionaram de modo articulado por algum tempo na coleta de dados.<sup>4</sup> Também se aproveitam cenas do período de escrita da dissertação de mestrado, que lidou com pessoas vivendo com HIV/AIDS, coletando histórias e cenas (SEFFNER, 1995).

### **Um jogo de vigilância e suspeição, de mostrar e esconder, e de se arriscar**

No território escolar, em temas de gênero e sexualidade, há um espaço em que as pessoas se permitem dizer de si com muita liberdade. São os

---

<sup>4</sup> Nos referimos aqui ao projeto “Ensino Religioso no interior do Estado laico: análise e reflexões a partir das escolas públicas de Porto Alegre” (2008-2013), projeto “Religious Responses to HIV/AIDS in Brazil” (2006-2012) e projeto “Violência e Preconceito na Escola” (2013-2016), todos eles comportando estratégias de etnografia escolar, onde as questões de HIV/AIDS apareceram, ou por serem o objetivo principal, ou por estarem associadas à violência, preconceito, gênero e sexualidade no Estado laico. Mais informações acerca dos projetos em: <http://lattes.cnpq.br/2541553433398672>, buscar “projetos de pesquisa”. Acesso em: 10 jul. 2017.

banheiros escolares, mais precisamente a escrita atrás de portas e pelas paredes. Certamente uma experiência pela qual muitos e muitas já passaram, de ali confessar desejos, soltar a imaginação, confessar preferências sexuais, apontar quem lhe provoca tesão, mas também protestar contra as regras da escola, falar mal da direção e de professores e colegas.

Quanto menor é a intensidade da gestão democrática da escola (CÁRIA; ANDRADE, 2016), quanto menos se podem discutir de modo público alguns temas, mais eles comparecem nas portas e paredes de banheiros escolares (SEFFNER, 2012). Para a questão que aqui nos interessa, a vivência clandestina de sujeitos portadores do HIV na escola, alguns recados de banheiro são significativos.

Diz bem disso anotação do diário de campo, de outubro de 2012: *“tornou-se uma rotina visitar os banheiros das escolas quando da supervisão de estágios e dos grupos focais com jovens. Tudo isso para colher elementos que indiquem temas que são do interesse dos meninos em sua construção das masculinidades, e que talvez não estejam encontrando espaço adequado no debate público em sala de aula. Em escola de ensino médio de grande porte, turno noturno, encontrei hoje dois recados referentes à situação de pessoas vivendo com AIDS, em linguagem um tanto cifrada, mas reconhecível. Numa porta interna estava escrito com letra miúda clara e caprichada: ‘gaysp+ quer namorar outro gaysp+ aqui do colégio’, seguido de um endereço eletrônico anônimo. E na mão contrária, em outro banheiro, em outro andar, alguém escreveu em letras grandes rabiscadas de modo grosseiro: ‘morte aos aidéticos gays’”.*

O sinal linguístico sp+ é tradicionalmente usado para indicar pessoa soropositiva, mas usado em particular por pessoas mais afeitas ao tema ou que efetivamente vivem com HIV. Em dois banheiros, em dois andares diferentes, duas manifestações da clandestinidade do tema, da dificuldade de trazer a questão para debate público, da perda de possibilidade de um duplo aprendizado, tanto do conhecimento biológico acerca do vírus da AIDS e de suas modalidades de transmissão, quanto da formação que busca construir um sujeito cidadão, capaz de respeitar as diferenças e



não investir nas atitudes que implicam preconceito e discriminação. Na mesma direção, em outra escola, em outro momento, ao realizar atividade de grupo focal para debater questões de intolerância religiosa, em um dos papéis em que de forma anônima os alunos punham opiniões em uma caixa, apareceu a frase “batuqueiro é tudo viado”, assim mesmo, com esta grafia. Com isso se reforça a percepção de que o preconceito e a discriminação nunca se voltam apenas contra um grupo. Conforme largamente discutido, se temos uma sociedade racista, ela será também possivelmente machista, sexista, homofóbica, xenófoba, classista, etc. Ou seja, os preconceitos se somam, se alimentam e empurram para a clandestinidade grande número de pessoas, que trazem alguma marca que lhes causa a sensação de não aceitação, de diminuição de valor social. Por outro lado, se começamos combatendo um preconceito, estamos de certo modo impactando outros.

As situações coletadas não atingem apenas alunos e alunas, mas também os docentes. Na coleta de dados para a feitura da dissertação de mestrado, que não comportou visitas em escolas, mas longas entrevistas com diferentes pessoas, temos uma anotação de diário de campo de 1994 que descreve cena e situação que empurram a pessoa para a sensação de clandestinidade, aqui entendida como necessidade de manter sigilo e de estar fazendo algo errado. *“Longa conversa com professora da rede pública, atuando em duas escolas da zona sul de Porto Alegre, nas séries iniciais, e que é portadora do HIV há muitos anos. Segundo ela, ninguém nas duas escolas desconfia de sua situação sorológica, e ela não deseja ‘abrir’. Mesmo sendo concursada, teme que sua vida seja objeto de muita especulação e teme situações de preconceito e discriminação por parte, em especial, de alunos e pais. Narra uma situação que lhe pareceu tensa. Mesmo sabendo da remota possibilidade de infectar alguém em sua rotina cotidiana de professora, um episódio lhe perturbou. Era sua manhã de cuidar o recreio das crianças. Estava circulando pelo pequeno pátio dos brinquedos, quando dois garotos foram ao chão em uma instalação de cordas, rolando de frente no piso de areia grossa, com braços e pernas desnudos, pois era verão e estavam*

*de calção e camiseta de manga curta. Começaram a chorar, e ela correu na direção deles. Os dois meninos sangravam de modo abundante nas pernas e joelhos e braços e cotovelo. Ela havia acabado de ferir sua mão com a faca em que estava descascando uma laranja, e que por acidente o fio raspou a ponta de dois dedos. Com isso, ela também estava sangrando. Teve um princípio de pavor, ao se ver na contingência de auxiliar as crianças, e ao mesmo tempo pelo medo de lhes infectar pelo HIV. Contornou a situação tirando a camiseta dos garotos, e usando como curativo. Logo acudiram outras professoras e as merendeiras, e tudo se encaminhou, não sem muito choro, pois as arranhaduras foram grandes. Dois meses depois contou este caso a seu médico infectologista, que lhe tranquilizou indicando que, para que acontecesse uma infecção, a troca de sangue deveria ser muito grande entre ela e as crianças. Mesmo assim ela ficou abalada com o caso e pensa muitas vezes nele. A partir desse caso, ela se deu conta de que a escola nunca promoveu nenhuma atividade para tratar da questão da AIDS, nem entre professores, nem com pais e alunos. Ela fica com vontade de propor, mas teme atrair para si alguma suspeita se ficar insistindo no tema e ser reconhecida como alguém marcado pelo assunto.”*

Novamente aqui podemos nos perguntar: quantos mais podem ter HIV na escola? Quantos passam de modo clandestino por esta situação no território escolar? Quanto aprendizado poderia acontecer se o tema fosse discutido abertamente. O que poderia ser feito sem expor a professora, pois todos devemos ter a liberdade de manifestar publicamente nossa condição de doente ou não. Mas o assunto, no caso o viver com HIV, deveria ser objeto de debate público. E novamente lembramos: é Porto Alegre a cidade que mantém, desde o início da estatística de controle epidemiológico, a posição de topo, com o maior número de casos.<sup>5</sup> Então

---

<sup>5</sup> Para conhecer a situação epidemiológica de qualquer município brasileiro, inclusive Porto Alegre, acesse: <http://www.aids.gov.br/indicadores>. Para ter acesso aos boletins epidemiológicos regulares, acompanhados de artigos que analisam as tendências da epidemia e posicionam o Rio Grande do Sul e Porto Alegre no *ranking* nacional, acesse: <http://www.aids.gov.br/publicacao/2015/boletim-epidemiologico-aids-e-dst-2015>. Acesso em: 2 maio 2017.

a epidemia de AIDS não deveria ser assunto clandestino, mas assunto de interesse da comunidade escolar, incentivado pela mantenedora, no caso a Secretaria de Educação. Não na mesma escola, mas nesta situação de exilado por conta de um agravo de saúde, temos outra anotação de diário de campo, do projeto que investigava pertencimento religioso e Estado laico na escola pública brasileira.

*“Após a realização do grupo focal sobre intolerância religiosa, ficamos pela escola, circulando e conversando, meio ao acaso, com os alunos pelo pátio e corredores, como das outras vezes. A escola, situada na zona leste de Porto Alegre, tem muitos bancos na área de entrada, com várias árvores; era um dia quente, sentei em um banco e foi ali que um aluno me procurou, para contar que ele era soropositivo, tinha ficado sabendo um ano antes, desconfiou depois de ter relações sexuais com muitos garotos. Ele disse que na sua rede de relações gays alguns começaram a comentar sobre dois outros garotos que haviam assumido que tinham HIV. Ele havia tido algumas histórias com esses dois meninos, e foi se testar, tendo o resultado positivo. Ele ficou muito deprimido. Relatou que essa era uma situação que nunca imaginou que lhe aconteceria. Não pude deixar de pensar na realidade de Porto Alegre, cidade que tem os maiores índices de infecção pelo HIV, desde que a epidemia começou, trinta anos atrás, mas cuja população convive como se a AIDS fosse uma realidade distante, o que em parte se deve às políticas públicas de saúde, que não priorizam a questão da prevenção. Mais ainda, a população LGBT é considerada, aqui e internacionalmente, como uma população vulnerável ao HIV, e deve merecer cuidados especiais em termos de campanha, ainda mais quando se trata de jovens (TERTO JR., 2002). Nenhuma destas evidências produziu ações em Porto Alegre capazes de evitar a infecção do rapaz que falava comigo. Ele teve a ajuda de uma mãe de santo, da casa religiosa onde frequenta, e através dela foi ao posto de saúde, encaminhou o tratamento, está muito bem de saúde, mas sente-se muito só, não quer falar sobre isso com mais ninguém. Relatou que um dia, ao buscar a medicação na unidade sanitária da área central da cidade, onde está registrado como usuário da assistência farmacêutica, ele viu, saindo*

*pela porta principal, outro garoto que estuda na mesma escola sua, no turno da noite também, mas em outra série e turma. Evitou ser visto, aguardou para entrar no prédio após a saída do garoto. Desde aquele dia ele fica na dúvida, se conversa ou não com o garoto na escola. Por um lado, ele pensa que o garoto pode ser também soropositivo, e seria então um parceiro de conversa, de amizade. Por outro, ele se debate pensando que o garoto poderia ter ido ao prédio para outra coisa, pois, embora seja uma unidade dedicada a doenças sexualmente transmissíveis, também funcionam ali alguns outros serviços. Então, se ele se abrir para o garoto, corre o risco de tornar sua condição de soropositivo pública. Usou várias metáforas para descrever como se sente ao pensar nisso. Alterna momentos em que se encoraja para conversar com o garoto, pois teria ali um amigo e confidente, alguém a dividir essa situação de exílio e clandestinidade na escola, com momentos em que decide que o melhor é não falar nada com ninguém mesmo para não correr riscos. O mais interessante é que ele referiu que a escola poderia promover debates ou aulas sobre a AIDS, aí ele poderia ver se o garoto se interessa pelo tema, e ficaria mais claro se é conveniente se aproximar ou não. Ou seja, de modo evidente, ele colocou parte da responsabilidade e da possibilidade de tomar uma decisão na escola, reclamando que nunca se discutiu nada na escola, nem sobre homossexualidade, nem sobre AIDS, nem sobre orientação sexual, nem sobre gênero, nem sobre estigma e discriminação por conta desses marcadores sociais ou qualquer desses temas.”*

Mais uma vez, tal como em outras anotações do diário de campo, o desejo de aproximação com outro na mesma condição na escola não acontece. A escola, que poderia ser um local acolhedor para suportar melhor a situação, tanto do ponto de vista do conhecimento como do ponto de vista da sociabilidade, deixa a desejar em seu papel. Mas não é o caso de acusar a escola ou os professores simplesmente, como muitos gostam de fazer. Esta escola está inserida em uma sociedade, a brasileira, cada vez mais fechada para o debate público e aberto desses temas, cada vez mais intransigente com a aceitação das diferenças e a valorização da diversidade.

Apresentamos uma última anotação de diário de campo do projeto que investigou as respostas religiosas à AIDS. Entrevistando usuários soropositivos de uma unidade de saúde, em cidade no sul do Estado do Rio Grande do Sul, tivemos oportunidade de longa conversa com uma moça.

*“Assim que informamos aos pacientes que aguardavam atendimento na unidade de saúde do nosso interesse em fazer uma entrevista individual com aqueles que se dispusessem sobre o viver com AIDS, uma moça se destacou, se voluntariando. A convidamos para uma sala reservada para nosso uso, explicamos a natureza da pesquisa, lemos o termo de consentimento e colhemos sua assinatura de concordância. Ela narrou muitas cenas, que diziam da sua dificuldade em levar a vida na condição de portadora do vírus da AIDS. Embora não tivesse praticamente nenhum problema de saúde, não tivesse enfrentado nenhuma infecção oportunista e nem tivesse tido efeito colateral algum derivado da medicação, ela se queixava de enorme solidão, de uma falta de gente para trocar ideias sobre a situação, e inclusive por conta disso tão prontamente se ofereceu para conversar conosco. Ela pertencia a uma família de forte envolvimento evangélico, tendo um irmão mais velho que era pastor, e não podia nem pensar em falar nada em casa, onde ainda morava. Perguntamos então de outras redes de relações que ela mantinha, querendo saber se não haveria possibilidade de construir pontes de diálogo em outros locais. De imediato ela citou a escola, onde estudava à noite, no centro da cidade, tradicional escola de ensino médio, com grande número de alunos em todos os turnos. Ela disse gostar muito da escola, sempre havia ali debates, agitações políticas, eventos e festas, muita sociabilidade entre os alunos, que vinham de muitos bairros da cidade. Ela disse que ali se sentia muito mais livre do que em casa, tinha amigas, amigos, até alguns pequenos namoros já ensaiara na escola. Mas sempre esbarrava na condição de soropositiva e não aprofundava as relações. Também gostava muito das professoras e professores, e ficava inclusive com pena de concluir o ensino médio, já estava no terceiro ano, chegava a ter vontade de ser reprovada, para ter mais um ano de escola. Chegou a dizer, entre risadas, que seria muito*

*difícil ser reprovada, pois ela adorava estudar, embora cansada depois de trabalhar todo o dia em uma loja de telefonia móvel, e todos os professores a elogiavam, e eles nunca iriam reprovar ela, ela simplesmente não conseguia ser uma má aluna. Desde o início do ano, contou que observava uma professora, que lhes dava aula três vezes na semana, sempre no primeiro período da noite. Em determinada hora, a professora, que levava para a aula uma garrafa de água, tomava um comprimido de cor clara, dizendo ser necessário para aguentar dores de cabeça, e brincando culpava os alunos por estas dores. Esta moça, por sentar na primeira fileira da classe, na frente da mesa da professora, observava com atenção o comprimido, e passou a achar que era um comprimido de medicação antirretroviral, pois, segundo ela, era idêntico a um comprimido que ela própria tomava. Nas últimas semanas ela andava numa agitação, pensando em tomar a iniciativa de conversar com a professora, que havia descoberto ser uma mulher solteira, que vivia sozinha em um apartamento no centro da cidade. Perguntou insistentemente a nós se ela deveria abordar a professora ou não, pois esta professora era extremamente simpática com a turma e com ela. Ficamos até constrangidos, pois não tínhamos uma resposta para dar, cuidamos para levantar vários aspectos da questão. Em determinado momento, o que era para ser uma entrevista feita a ela, transformou-se em uma entrevista que ela fazia conosco, para conhecer nossa opinião e conselhos sobre como agir naquela situação.”*

Aqui, mais uma vez, temos a constituição de uma zona de clandestinidade, a impedir o diálogo franco e aberto sobre uma situação vivida pela aluna como de muita solidão. Quando pensamos que tramita na Câmara Federal um projeto para criminalizar as pessoas vivendo com AIDS, não é difícil imaginar que a situação desta aluna é cada vez mais empurrada para a clandestinidade, e a escola cada vez mais tolhida para desempenhar seu papel de promotora do conhecimento e da formação de um sujeito cidadão emancipado.

Finalizamos em sintonia com que já afirmamos em outro texto (SEFFNER, 2015). A escola é espaço público. É com certeza a primeira e

mais longa experiência de vivência dentro de um espaço público, marcado pela gestão democrática. Tem como tarefa nobre a alfabetização científica e também a formação de um sujeito cidadão emancipado. Isso é feito, entre outras estratégias, educando as novas gerações para a construção de um *modus vivendi* (SEFFNER, 2015) de caráter republicano e em sintonia com as liberdades laicas: liberdade de consciência, liberdade de crença e liberdade de expressão. É ao longo dos anos de escola que crianças e jovens vão se educar para ter a capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem (SEFFNER, 2015, p. 81). A escola é mais heterogênea do que a família e exige de seus integrantes esforços que marcam o espaço público: capacidade de respeito, de acolhimento e de negociação entre indivíduos muito diversos, o que configura um “elemento fundamental da noção histórica de *modus vivendi*: capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem” (idem, *ibidem*).

No cenário contemporâneo da sociedade brasileira, são os marcadores gênero e orientação sexual que têm implicado em considerável tensão nas relações entre indivíduos e grupos, o que se reflete na cultura escolar e exige modos adequados e respeitosos de ensino e convivência. A AIDS, doença de transmissão sexual, que acomete cada vez mais jovens, mulheres, população LGBT, pessoas pobres em geral e com deficiência de acesso escolar, só pode ser enfrentada de modo adequado se não for relegada à zona de clandestinidade.

O Brasil construiu sua resposta nacional à AIDS apostando nos direitos humanos, associando as medidas de tratamento e prevenção com ampliação do acolhimento das diferenças, com respeito e valorização da diversidade dos modos de viver gênero e sexualidade, e mesmo dos modos de se relacionar com a doença. Essa marca da nossa resposta vem se perdendo, em conexão com a diminuição do ambiente democrático brasileiro, situação vivida de modo mais intenso nos últimos anos. Com isso, o tema da AIDS é empurrado para a clandestinidade, e as pessoas vivendo com AIDS tornam-se clandestinas, em exílios sofridos em meio

à multidão. O ambiente escolar se ressentia dessa situação e encontra crescentes dificuldades em ser visto como local acolhedor para o debate das doenças de transmissão sexual, dos modos de viver a vida afetiva e sexual, a descoberta das possibilidades eróticas do corpo, todos esses processos que marcam a etapa juvenil da vida. A escola pública brasileira precisa se consolidar como um ambiente legal e social favorável à educação em direitos humanos, à valorização e à construção de uma postura de respeito pela diversidade, ao exercício do *modus vivendi* como já referido. Isso implica diminuir as zonas de clandestinidade, reduzir o número de pessoas que frequentam o ambiente escolar sentindo-se clandestinos ou com importantes áreas de sua vida na condição de clandestinidade. A aposta deste texto é de construção de uma escola que garanta os direitos essenciais de todas as pessoas, alunos e alunas, professores e professoras, técnicos e servidores em geral, comunidade de pais e familiares. Certamente com isso não vamos atingir a cura da AIDS, mas vamos atingir a cura da epidemia de estigma e discriminação que atinge as pessoas vivendo com AIDS.

## Referências

ACSELRAD, H. Entre a lua e a rua: uma topologia social da clandestinidade política na cidade do Rio de Janeiro, 1969-1973. *MANA*, v.18, n. 1, p. 7-35, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v18n1/a01v18n1.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 maio 2017.



BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 8 maio 2017.

CÁRIA, N. P.; ANDRADE, N. L. de. Gestão democrática na escola: em busca da participação e da liderança. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 10, n. 3, p. 9-24, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991203>. Acesso em: 12 maio 2017.

SCHULZ, A. C. et al. Exílio: aproximações entre uma educação popular e clandestina. *Revista Jovens Pesquisadores*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 6, n. 2, p. 72-82, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/jovens-pesquisadores/article/view/7304>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SEFFNER, F. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, RS, v. 20, p. 48-57, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05/5230>. Acesso em: 10 maio 2016.

SEFFNER, F. Modus vivendi, liberdade religiosa e liberdade sexual: o que a escola tem a ver com isso? In: NARDI, H. C.; MACHADO, P. S.; SILVEIRA, R. S. (Orgs.). *Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?* Porto Alegre: Deriva/ABRAPSO, 2015. p. 81-104.

SEFFNER, F. Obscenidades extraídas do diário de campo levam a pensar sobre direitos sexuais. In: PENALVO, C.; BERNARDES, G. C.; ZAGO, L. F. (Orgs.). *Cadernos obscenos: a erotização do conhecimento*. Porto Alegre: SOMOS, 2012. v. 1, p. 13-25.

SEFFNER, F. *O jeito de levar a vida: trajetórias de soropositivos enfrentando a morte anunciada*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS, Porto Alegre, 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13878>. Acesso em: 4 maio 2017.

SEFFNER, F.; PARKER, R. Desperdício da experiência e precarização da vida: momento político contemporâneo da resposta brasileira à aids. *Interface*, Botucatu, v. 20, p. 293-304, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832016000200293&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000200293&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 2 jun. 2017.

TERTO JR, V. Homossexualidade e saúde: desafios para a terceira década de epidemia de HIV/AIDS. *Horizontes Antropológicos*, v. 8, n. 17, Porto Alegre, RS, p. 147-158, jun. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832002000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000100008). Acesso em: 5 maio 2017.

UNAIDS. *Nota técnica sobre o Projeto de Lei 198/2015, que “torna crime hediondo a transmissão deliberada do vírus da AIDS”*. Brasília, 31 mar. 2015. Disponível em: [http://unaid.org.br/wp-content/uploads/2017/05/144\\_2015\\_03\\_31\\_NT\\_UNAIDSContraPL198.pdf](http://unaid.org.br/wp-content/uploads/2017/05/144_2015_03_31_NT_UNAIDSContraPL198.pdf). Acesso em: 5 abr. 2017.

### 3

## CLANDESTINA LIBERDADE

DOUGLAS ROSA DA SILVA  
EDLA EGGERT

Os movimentos organizados das mulheres, desde o século XIX, em boa parte do mundo, tiveram como meta, em suas diretivas, a busca pela liberdade e a desconfiguração da normatização que as segregava. A busca por conhecimento tem o sentido da autonomia e da autoria; e, quando isso se configura nos corpos das mulheres, vive-se a experiência da transgressão. Logo, há uma clandestinidade produzida na tensão dicotomizada entre a mulher reconhecida como *madresposa* e a mulher reconhecida como puta.

As mulheres na América Latina, desde os tempos das ditaduras do século XX, ameaçam romper os laços subjugadores no longínquo grito por justiça e liberdade. E é nelas que pensamos quando advogamos por uma linha tênue que separa *madresposas* de putas em uma compreensão que as mistura, confundindo umas com as outras. Assume-se, desse modo, uma posição de produção e viabilização de outros conhecimentos. Seriam as mulheres que lutam, na clandestina liberdade, produtoras de uma distinta potência do saber?

Analisaremos a definição e o estigma da mulher puta<sup>1</sup>, e argumentaremos que a logística desta categoria é fruto de uma leitura imaginária que

---

<sup>1</sup> O trabalho de Conclusão de Curso de Letras da Unisinos produzido por Douglas Rosa (2015) é base para construção deste texto que foi produzido em uma intensa troca de e-mails entre Rosa

pouco se abre para indagações. A constatação desta problemática implica o reconhecimento de que os corpos femininos herdaram, por imposição, uma imagem que é oriunda de um sistema politicamente patriarcal, imagem essa dispensada de um ato reflexivo e analítico. Nessa sistematização e reprodução de uma única imagem, apresentada e tida como verídica e absoluta, há uma exclusão das múltiplas formas que consistem, formam e transitam sobre a mulher considerada puta. Defendemos, portanto, que toda mulher que transgride e se (auto)determina será considerada puta nos domínios regrados que estão sob o subjugo do patriarcado. Em oposição à cristalização de uma única imagem e a favor de uma clandestina liberdade das mulheres, fazemos uso, em grande medida, dos argumentos de algumas estudiosas como Simone de Beauvoir (1991), Heleieth Saffioti (1980), Ivone Gebara (2000), Marcela Lagarde (2005) e Gail Pheterson (1989), e estruturamos o texto em dois blocos, um mais voltado para a compreensão do mal na tradição cristã; e, o outro, focado no estudo da mulher *madresposa* contraposto ao da mulher puta para, no final, estabelecermos o entrelaçamento das duas como nós possíveis.

### **A compreensão da puta como o mal**

*A libertinagem feminina é o que dirige a ideia central em torno da categoria puta.*

A partir da leitura de Lagarde (2005, p. 559) é possível compreender a puta em um conceito ou categoria mais abrangente. Para ela, putas são as mulheres eróticas e, portanto, são todas as mulheres que ideologicamente lembram a interdição do erótico. Uma vez encarada e encarnada a eroticidade por essas mulheres mais ousadas, serão elas entendidas como putas, diferentes das prostitutas vendedoras dos seus corpos. São

---

e Eggert, nos meses de julho a dezembro de 2017, reconstruindo um dos recortes escolhidos para aprofundar pistas intuídas pelos dois, em um caminho sem volta de parceria e cumplicidade.

putas: as mães solteiras, as amantes, as modelos, as artistas, as exóticas, as divorciadas, as dançarinas, as misses, enfim, todas as que desenvolvem algum sentido de transgressão. Ao mesmo tempo, dentro da categoria puta, a autora frisa a distinção entre putas reverenciadas e putas marginalizadas, e isso se dá pelo alto nível de erotismo de umas e quase inexistência de apelo sexual de outras (LAGARDE, 2005, p. 561). É preciso salientar que a criação dessa incoerência é efeito, principalmente, do saber não compartilhado das demais putas acerca de si mesmas. É desconhecido o saber que implica a pluralidade que é o *ser* puta, uma vez que a “puta de mercado e/ou a puta de esquina”, ambas ligadas à comercialização e à prostituição, se arraigam no imaginário social como únicas formas de viver e estar na putaria. Diante da conjuntura em que socialmente se constrói e se reafirma, o saber que relaciona a puta unicamente à imagem homogênea de profissional do sexo e da prostituta, temos a presença da determinação tanto patriarcal quanto religiosa que *sataniza* a mulher que está inclinada para o sexo (prostitutas, acompanhantes, entre outras) e *objetifica* a mulher que está inclinada para o entretenimento (modelos, apresentadoras de televisão, dançarinas, cantoras, entre outras). Para Lagarde (2005, p. 560-561):

*la puta (literalmente alegre) es una mujer malvada. [...] La mujer escandalosa. Es la que provoca escándalo con su conducta, pero que el mismo tiempo es vista con el horror que causa quien por su forma de ser acarrea la mala suerte y las desgracias a su comunidad.*

A mulher puta estrutura-se em um hedonismo que objetiva um nível de independência e que difere da sujeição. As referências aprendidas sobre a puta são a perversidade e a maldade feminina, e a problemática está situada nas traduções que temos entre o que é o bem e o que é o mal, pois a maldade é complexa demais para ser categorizada, não é um fator exclusivamente da mulher que não tem pudor, que é libertina e devassa.

A mulher puta está construída em uma relação imagem-sentido que nos foi descrita majoritariamente por homens. Em Simone de Beauvoir (1991), lemos que “o problema da mulher sempre foi um problema de homens”. E, portanto, analisar a mulher puta, em um exercício que revisa criticamente as concepções em torno desta, é permitir uma teorização e uma visibilidade que envolve todas as vivências e inclinações de uma maneira puta de ser. A mulher puta, alvo de perturbação com esta determinação que enfrenta e arrisca a estrutura de um imaginário social, fomenta uma dicção que arranha aquilo que poderíamos denominar de *mulher ideal* – e aceitável.

Se as histórias das mulheres no mundo foram, maiormente, produzidas e contadas por homens, como afirma Beauvoir (1991), então o local de entressaberes em torno da mulher puta dedicou-se exclusivamente ao pensamento machista que, em oposição à mulher, tornou-a vilã dotada de maldade. Por isso, em torno da puta, o âmbito patriarcal geriu e implantou dois saberes fulcrais: o saber da desconsideração (empregado e utilizado pelos homens, que enxergam na mulher puta um objeto de uso breve e descarte) e o saber de perturbação (para as outras mulheres, não putas, que aprendem e seguem uma doutrina cuja política da imagem prega a contenção e o recato).

E é na raiz do imaginário que se encontra o mais importante equívoco em torno deste saber compartilhado do que vem a ser a puta. Clifford Geertz (1989) apresenta que uma das maiores discussões antropológicas, no que diz respeito a uma teoria interpretativa da cultura, está justamente no fato de que os conceitos que herdamos não passam por um filtro de questionamento ou contestação. A crítica de Geertz (1989, p. 9) se destina para a própria antropologia que, por anos, sustentou conceitualizações através da mera descrição e da não análise. Para ele, “a cultura é pública porque o significado o é”. Mas não se interpreta o público, porque seria um trabalho de repensar o existencial, o consumível, de ignorar e esmiuçar o palpável ao qual estamos todas submetidas.

O sentido da puta sobreviveu porque, na condição de má, explorar a mulher puta significa tocar e lidar com a nossa própria vontade e desejo

proeminente da carne. Assim como a Eva do Gênesis tocou e experimentou o fruto do conhecimento do bem e do mal, pensar sobre a mulher puta significa adotar uma postura “interpretativa” e “degustativa” frente a um conceito que trata de nossas íntimas subversões. E isso é sinônimo de se contaminar, de se perder, de explorar a partir de si que, seguindo uma linha do imaginário social, deve-se manter distante, fechada e inacessível. “Mas, do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: Não comereis dele, nem nele tocareis, para que não morrais. [...] Porque Deus sabe que, no dia em que dele comerdes, se abrirão os vossos olhos, e sereis como Deus, sabendo o bem e o mal” (BÍBLIA, *Gênesis*, cap. 3, vers. 3-5).

Pensar sobre a puta é ponderar e reexaminar aquilo que entendemos como o mal. E o impedimento de refletir sobre a formação das ideias a respeito da mulher puta só firma ainda mais as compreensões que se acumulam no *local entressaberes* que estão presentes no imaginário social vigente. Quanto mais distantes de depreender o mal em toda a sua dimensão e de reavaliar uma “interpretação da cultura” sobre a puta, mais distantes ficamos também do nosso lado pernicioso e perverso que, na explicação de Ivone Gebara (2000), convive lado a lado com o que julgamos ser o nosso “melhor” lado.

A autora frisa que “o mal está tão entranhado em nossa existência que podemos viver sem se dar conta deste mal” (GEBARA, 2000, p. 27). A afirmação nos remete a pensar que pactuamos com o sentido negativista da puta, porque convivemos e estamos nela, o tempo todo. Além disso, essa discussão abre o questionamento se haveria mesmo uma diferenciação entre o lado pernicioso e o nosso melhor lado, e quais características pertencem a um e outro.

Inferimos, nessa linha de raciocínio, que o que distingue a mulher puta de uma mulher não puta é o grau de reformulação que uma faz no *local entressaberes* da outra. Se a mulher puta afronta e reinterpreta a sua posição enquanto mulher, seu local entressaberes se modifica, aquebrantando com toda herança que, para ela, fora destinada. Essa reinterpretação e apropriação fraturam toda uma perspectiva de imagem e conhecimento

que não está inscrita nos saberes circundantes. A puta, assim, produz e promulga um saber que o autentica como mulher puta. Como resposta, o sistema patriarcal injeta a associação entre mulher puta e mulher má no local entre saberes, obrigando que o imaginário sociocultural adote tal prisma de correlação. Por isso, o mal que Gebara (2000) aborda, também é o mal de ser puta, mal que compõe naturalmente nossa *persona*, mal que vive como parte intrínseca de nosso ser – e que não foi desperta. Temos o afastado, pois não sabemos gerenciar os sentidos localizados nos *entressaberes* gerados pelo imaginário regulado. Nesse hiato é que entra a construção autorizada da mulher *madresposa*, sinalizada por Lagarde (2005). A *madresposa* personifica a energia sexual reprodutora, ou seja, uma erótica permitida exclusivamente para a procriação e a manutenção do matrimônio. Um corpo ocupado, sempre em função dos outros, na garantia do pátrio poder.

A mulher, ou a simbologia que a representa, sempre foi apresentada como coprotagonista na história da humanidade (atrás de um grande homem...). Não cabe dizer que foram esquecidas, embora pareça claramente que houve um desaparecimento de menções a grandes figuras femininas em nosso percurso como humanidade, seja ela na escola ou até mesmo na universidade. A ausência implica muito mais do que uma abstenção. O termo ausência traz para a superfície uma lógica que é desencadeada pela separação e pelo privilégio. Por conseguinte, o coprotagonismo histórico a que fazemos referência revela a construção de uma presença minimizada das mulheres na história da humanidade. O que acontece é que a sombra projetada para elas as torna, por vezes, seres escondidas, clandestinas. As mulheres, ao que parece, foram inseridas e, de certa forma, se acostumaram a ficar no esconderijo como quem busca o esquecimento. O esconderijo é a toca, é o covil, o retiro em que colocamos tudo aquilo que, diante de um determinado motivo, não queremos exibir.

Ao longo da história é possível constatar que essa invisibilidade clandestina surrupiou-as do protagonismo, mas também e ambigualmente, as protegeu produzindo a insurgência que, vez por outra, culminou em



histórias individuais de protesto ou em movimentos mais organizados durante as lutas proletárias no século XIX e, mais recentemente, em lutas feministas a partir da década de sessenta do século XX. O que desejamos ressaltar é que, nesse movimento de consciência do porquê estavam nos esconderijos, sempre que elas confrontaram as metanarrativas sobre mulheres comportadas e obedientes (*madresposas*) são, invariavelmente, levadas a serem representadas pela ideia da mulher má e puta. Quando a sociedade patriarcal percebe que perderá o controle sobre elas, o que se diz delas é que são más.

Muito além da concepção de objeto, o mal se desenvolve, justamente, pela ideia da utilidade descartável entreposta ao sexo feminino. Aliada a essa noção, temos a rotulação de um ser descartável, insignificante, que serve apenas para um propósito momentâneo. O mal se instaura naquilo que é defeituoso, incompleto e sem perfeição. São por esses motivos que, ao refletir sob os dados biológicos que configuram a fêmea como o ser que não demonstra iniciativa e ação, refletimos também se a maleficência não é uma condição que foi imposta pela natureza da mulher, considerando que, cientificamente, ela é dada como a “receptora” da espécie humana.

Ivone Gebara (2000) aborda o mal sob uma perspectiva ambígua, pois o apresenta não como categoria isolada dentro da existência, mas, sim, como um aspecto que, em conjunção com outras particularidades do ser humano, sofre a banalização na ação explícita no modo de viver da grande maioria. Quando a autora salienta que um grande número de mulheres vive em uma obediência cega (2000, p. 28) de assumir inalteradamente o papel de “mulher para casar” em oposição ao papel da “mulher puta”, a desobediente, Gebara analisa que as mulheres cegamente obedientes são extremamente importantes, pois manifestam um saber a que nem todas têm acesso. Essa observação implica reconhecer que a dona de casa não é mais ou menos puta do que a prostituta da esquina. A dona de casa é a mulher *madresposa* que, de modo opcional ou não, assumiu um espaço que estava definido para ela antes mesmo de ela estar no mundo. A prostituta da esquina, de modo opcional ou não, está distante

de um encaixe idealizado, porque, enquanto mulher puta, se instala fora de uma construção, se exprimindo “fora de lugar”. A puta é considerada como um acontecimento daquilo que não deveria acontecer. Entre a puta e a madrepósua, nos deparamos com uma categorização limítrofe, pois todas as mulheres aprendem a ser objetos sexuais de prazer para outros. A diferença é que, enquanto que, para umas, ser objeto sexual serve para garantir uma eroticidade mantenedora da ordem heterossexual patriarcal, para outras, ser objeto sexual simboliza a maldade intrínseca ou o rebentamento da ordem.

### **O fio ténue da mulher puta e da mulher *madrepósua***

Para Marcela Lagarde (2005, p. 559), é possível afirmar que todo aspecto que exalta a mulher como erótica, sensual e evoca sua beleza aciona a imagem e a configuração da mulher puta. Associar uma mulher puta com parâmetros negativos é uma prática comum e é neste sentido que os estudos do imaginário auxiliam na compreensão da categorização subjetiva dessa mulher com fins de descategorizá-la ou, em uma pretensão ainda mais audaciosa, normalizá-la.

As análises de Marcela Lagarde (2005) e Gail Pheterson (1989) propõem uma reflexão e indagações sobre os lugares em que a puta está; manifestando, desse modo, saberes capazes de construir uma nova concepção que se pauta, em especial, na libertação de qualquer estigma que possa ser instaurado sob a mulher identificada como puta.

Entre o sexo e o não sexo, temos putas distinguidas pelo grau de valor atribuído; contudo, diante disso, elas não estão eximidas de serem mais ou menos putas por conta da qualificação oriunda da perspectiva machista. O que está proposto com esta reflexão é que, adaptado para a contemporaneidade, este saber refunda as bases daquilo que temos como ser a puta: afinal, ela é também a cantora, a dançarina, a apresentadora do programa de televisão, a musicista, a modelo, a mãe solteira, a divorciada,

entre tantas outras que se puseram e se põem longínquas dos lugares que a elas foram destinados. São aquelas comumente aceitas e bem-vistas pelos outros grupos de mulheres. E, principalmente, são aquelas que conflitam diretamente com os homens em espaços que, antigamente, eram exclusivamente deles: o espaço público (PERROT, 2005).

Sob a ótica de Lagarde (2005, p. 561), na condição de malvada e causadora de escândalo com sua conduta, a mulher puta “assusta, mas atrai, a chamamos de mil maneiras”, e isso está relacionado com a nossa inflexibilidade de pensar a mulher fora do local e do papel que a ela está imposto. Como seres humanos, se não permitimos que nosso imaginário e construção social relativize as identidades e funções da “boa mulher”, nos importamos ainda menos com a amplitude e a proporção que a puta pode desempenhar enquanto puta, sendo muitas e sendo todas, caso ela assim desejar.

Considerando que Lagarde (2005, p. 567) chama a atenção para o fato de que no corpo da prostituta é produzido o espaço material e subjetivo da realização do pecado, é possível pensar o corpo como elemento identitário, visto que, através de seus registros, os elementos presentes e pertencentes à expressão corporal sugerem possíveis leituras e interpretações sociais que relacionadas estão aos modos de ser da mulher, colocando-a tanto no âmbito doméstico quanto no âmbito do não doméstico, sendo este último inclinado para uma suposta “subversão”/transgressão. Todavia, a relação estabelecida com a categorização, também sugere inexatidões e falhas, tendo em vista que a prostituta, na rua, pode exibir o corpo de uma mulher perversa e sensual e, em casa, a mesma mulher pode exibir um corpo distinto: se ela tiver filhos, pode ser o corpo de uma mãe; se ela for casada, pode ser o corpo da esposa. As possibilidades para um mesmo corpo são infundáveis e, em se tratando da mulher, a opção por um registro não apaga outro, pois a ideia de relatividade e de alternância entre os papéis também é e deve ser considerada nos ideais que envolvem o corpo da mulher.

As categorias socialmente construídas através do corpo variam para Pheterson (1989, p. 20), pois, segundo a autora, ao identificarmos uma

categoria, associamos, imediatamente, um corpo a ela. As funções que a visão predominantemente patriarcal impõe para cada corpo obedecem a uma lógica que não considera os pensamentos e os sentimentos de quem está submissa ao sistema.

Miriam Goldenberg (2011) traz hipóteses que explicam as razões que motivam as mulheres a buscarem por cirurgias plásticas e outros tipos de implantes, pois, de acordo com a autora, “a centralidade que a aparência física assume na vida cotidiana é muito mais evidente nas mulheres” (2011, p. 2). Tendo em vista o regulamento que é imposto pela lógica falocêntrica, o controle e a projeção do que seria a mulher ideal encaminham as mulheres para as conformidades de um imaginário excludente e que requer constantes ajustes.

A insegurança é uma forma de vistoriar e assegurar que o corpo da mulher sempre será um corpo dos homens, posto que, já nos estudos bíblicos – livro que ancora e determina as ideologias de abundantes correntes religiosas –, Eva, a primeira mulher, nasce da costela de Adão, alimentando o saber que define a mulher como serva exclusiva do homem, criando um vínculo que se baseia na dependência e submissão, e não na completude.

O corpo da puta, conforme Lagarde (2005, p. 570), cria uma oposição que atua em favor das mulheres, pois a diversidade e a não uniformidade dos corpos permite que haja soma e completude de acordo com o papel (e a alternância destes) de cada uma. Para Lagarde, as prostitutas entendidas como putas do mal “son benéficas para la sociedade, porque con su dedicación al eros, aseguran la virginidad indispensable de las mujeres desinadas a ser madresposas”.

As putas desacomodam e constroem tanto homens quanto mulheres madresposas, porque, entre tantos outros elementos, usam o corpo como um elemento que as favorecem, rejeitando o estigma de mulher ideal e impondo, a partir de suas características consideradas “escandalosas e impróprias”, uma nova maneira de olhar e sentir o próprio corpo.

O sentimento de unicidade e de tolerância, conceitos criados, explanados e defendidos por Pheterson (1989), precisam ser executados nessa

conjuntura, pois refutam, em especial, a força do local entre saberes fomentado pelos homens, seres que seguem “hegemonicamente” situados em uma posição de poder. Os outros corpos que estão situados no âmbito tanto da puta satanizada quanto da puta objetificada compõem um discurso reflexivo e indagador daquelas que são as “esquecidas” ou “anuladas”, de acordo com Pheterson (1989, p. 21), devido às suas características tanto corporais quanto de etnia ou de classe social. Esses outros corpos se afastam daquilo que se apresenta como feminilidade, cerne que impulsiona a criação e a gestão da imagem da mulher ideal.

A puta, quando jovem, branca e de classe média, desempenha as funções que estão posicionadas entre o ser útil e o ser má: “há uma ambivalência e contradição na puta em ser má e ser útil de uma só vez. Má, porque é erótica – exclusivamente erótica – e porque compartilha muitas coisas com os homens que emanam da proibição que as *madresposas* têm com o erotismo” (LAGARDE, 2005, p. 576). Mas Lagarde (2005) também faz uma análise dos corpos de mulheres negras, gordas e velhas em uma intrincada maldade que marca diversos aspectos marginalizantes e subjugadores, aspectos que não aprofundaremos neste momento.<sup>2</sup>

É amplamente questionável a noção que conduz a definição de puta unicamente à prostituta ou ao ato de prostituição. Não condiz somente à prostituta o estereótipo da mulher reconhecidamente puta – estigmatizada, a prostituta carrega em si a singular associação, fardando-se da

<sup>2</sup> A puta em um corpo de uma mulher negra, gorda e velha, segundo Lagarde (2005), é destinado ao peso da exclusão, mesmo quando este desempenha o papel de *madresposa*. Ao assumir o papel da puta, o corpo negro, e/ou gordo, e/ou velho, se vê reforçadamente marginalizado, posto que, no domínio social, ele é como um duplo objeto. Paradoxalmente, a mulher gorda quando puta está longe da objetificação, pois serve apenas para “demonizar”, como na forma de uma ameaça entre as mulheres, já que a gorda está distante de um ideário de corpo, fica aprisionada no papel de *madresposa* e se contenta em receber as migalhas de um relacionamento que a insere culturalmente em sociedade, enquanto que a mulher velha tem sua sexualidade anulada muito antes de desempenhar o papel da puta. Ao assumir este papel, ela é “demonizada”, assim como a mulher gorda, porque causa escândalo e choque no domínio social. Em geral é alimentada a ideia de que a mulher velha é um elemento descartável e inexistente no mundo do sexo, portanto, são esperados o silenciamento e a não expressão de seu corpo e de sua identidade. Ser uma puta gorda e velha rompe com essa projeção e insere no papel da puta a satanização – causa terror pela conduta que está longe dos padrões suplantados pelos homens.

carga negativa que não é indagada, analisada ou discutida por aqueles que insistem na combinação simbólica entre puta e prostituta.

O papel da mulher que é *madresposa*, dentro dos termos de Lagarde (2005), também se aproxima das características da mulher definida como “puta”. Percebe-se, novamente, mais do que uma incongruência na formação do imaginário em torno da mulher: nesta, a *madresposa*, eximida apenas para funções do lar e para desempenhar o afloramento de sua “função” materna, tem seu corpo destinado a um só prazer, sinalizado pelo desejo eminente do marido. Opção própria ou não, é inegável dizer que o corpo da mulher e sua beleza tornam-se, aqui, privados. Essa privação está confundida com a ideia de que a mulher só pode, sem embargo, mostrar-se no recanto do marido. O desejo da *madresposa* também é existente, embora limitado, pois está “no quarto do marido”. Tal traço de oclusão confronta, imediatamente, com o aparecimento público da puta, pois o seu desejo de prazer não segue cartilhas, é escancarado em lugares públicos, abertos e de grande exposição, tornando-a visível.

Se a *madresposa* ataca a puta, esquece-se de que, do ponto de vista da sociedade e da cultura, “a aliança conjugal é o capital simbólico do homem” (LAGARDE, 2005, p. 446). Isso representa que nutrir e fomentar o casamento está relacionado, também, com a objetificação do corpo, com a desenvoltura da ideia de erotismo e com o mesmo princípio sexual que norteia a puta – o princípio do desejo. Não é apenas contraditório um duelo entre putas e não putas, mas também é dizimável, pois traz a inabilidade da permissão de a mulher desfrutar de sua própria independência e liberdade de ser. Lagarde (2005) retrata que

ser esposa es ser madre; significa cuidar maternalmente del esposo y cuidarlo eróticamente. La esposa es cuerpo y subjetividad para el marido, es a la vez materna y erótica [...]. Las mujeres buenas por un lado y las mujeres eróticas malas por el otro, el cumplimiento en el matrimonio de la integración de esta escisión del género no ocurre. Esta contradicción

hace que la misma mujer no pueda concretar la maternidad y al erotismo, aunque deba hacerlo (p. 446).

Por vezes, a *madresposa* se permite viver dentro de estruturas socialmente construídas por temer o “pecado”. O pecado, que representa não apenas a força de seus instintos e a voz de suas próprias vontades, mas, em especial, o erotismo. Na construção do pensamento social, que também está associado com a formação imaginária presente, tudo que está desvinculado com o que está posto se direciona para o campo do “erótico”, o campo do “pecado”, o campo do “incorreto”. Lagarde (2005), ao comentar sobre a subjetividade e os valores que estão presentes no imaginário que circunda o sujeito mulher, declara que a condenação social ao erotismo parte, principalmente, da conduta religiosa que dirige parte daquilo que estabelecemos como apropriado ou não. Para ela, na formação imaginária sobre a maldade da mulher, “el erotismo es además un espacio de perdición de los seres humanos, pertenece al ámbito del mal” (p. 484).

Pheterson (1989) delimita as funções das categorias gerais que sustentam o imaginário majoritário sobre ser mulher, que é uma autoria do homem. Ao esgueirar-se desse imaginário esculpido pelo patriarcado, a mulher toma para si o símbolo máximo de ser a puta – pois se assume o papel de um objeto rebelde, portanto, distante daquele que constitui a puta como objetificada. Do outro lado, e em acréscimo a isso, a fuga sinaliza também a puta do mal, aquela que, no auge da extremidade, constrói em seu corpo tudo aquilo que o imaginário corrente rejeita. Esta última, tida como revolucionária, constitui a puta satanizada, que afronta os princípios de Deus e da Lei de Adão. Ainda de acordo com Pheterson (1989, p. 21),

as boas mulheres (esposas e outras mulheres que aceitam e que têm apenas um homem) são legitimadas pelo sistema patriarcal; sua função é modelar subserviência. Mulheres ruins (prostitutas e outras mulheres que assumem sua liberdade, ou se definem como sendo “soltas” ou de aluguel)

são estigmatizadas; sua função é servir como um exemplo do ostracismo, guardando o posto da mulher que se desvia. Mulheres perversas (diques e outras celibatárias do patriarcado) são ignoradas; sua função é demonstrar que uma mulher que rejeita homens perde seu status como uma mulher. Todas as mulheres são elegíveis para todas as funções, por isso não é nenhuma maravilha nós escolhermos assumir ou mesmo se associar com qualquer encargo adicional para aquele(s) que já nos encarregam. As funções são imposições externas que são usadas para nos dividir de nossas capacidades e nos dividir entre nós, as próprias mulheres. O desafio da aliança entre as mulheres é aquele que já nos encarregam. O desafio da aliança entre as mulheres é desmistificar os nossos comportamentos e distinguir funções externas que servem de estratégias internas para nossa possível autodeterminação (tradução nossa).<sup>3</sup>

Ao pregar pela aliança que desmitifica o comportamento e prescreve um “padrão” do que é ser mulher, Pheterson (1989) defende que todas as possibilidades de ser mulher, tanto a boa, a má, quanto a “perversa” devem se pautar, exclusivamente, no desejo que a mulher tem de manifestar acerca de si. Essa exclusividade genuína é, portanto, um exercício de tolerância para com as demais, reforçando o sentimento de unificação e atacando o ideário homogêneo que impera sobre as mulheres e seus corpos.

---

<sup>3</sup> O trecho original é “*good women (wives and other woman assumed to be possessed by individual men) are legitimized by the patriarchal system; their function is to model subservience. Bad women (whores and other women assumed to be 'loose' or for hire) are stigmatized; their function is to serve as an example of the ostracism awaiting any woman who strays. Perverse women (dykes and other celibates of patriarchy) are ignored; their function is to demonstrate that a woman who rejects men loses her status as a woman. All women are eligible for all functions so it is no wonder that we shrink from assuming or even associating with any additional burden to the one(s) we already carry. Functions are external impositions, however, which are used to divide us from our capacities and to divide us from the other women. The challenge of alliance between women is to demystify our behaviors and distinguish external functions they serve from the internal strategies for self-determination they could be.*”



O corpo das mulheres que, independente das identidades, é comum a todas, pois possui as mesmas características biológicas e fisiológicas, como a menstruação, o parto e a menopausa, deve servir de sustentação para a unificação, pois, independente das demais características, o ser mulher garante características que são inerentes ao sexo e que, portanto, atingem as mais variadas formas e modos de ser, independente da cultura e localização geográfica. E suspeitamos que, por meio do conhecimento dos mitos em torno do erotismo dos corpos das mulheres e da própria maquinaria dos corpos das mulheres, estreitaremos o fio tênue entre todas as mulheres, as putas e as *madresposas*. Todas, juntas, cúmplices de outras possibilidades.

### **A autoria clandestina**

Judith Butler (2003) debate sobre as supostas “construções” de gênero as quais o sujeito/corpo é submetido, defende que a ideia das “construções” de gênero nasce da vertente tradicional de pensar filosoficamente as questões sobre o tema. Vertente esta fundamentada entre o “livre-arbítrio” e o “determinismo”, que representam, respectivamente, o poder e o não poder de escolha do sujeito sobre os seus papéis performativos. A autora disserta sobre a liberdade que temos antes das imposições típicas que são dadas ao sujeito. Essa liberdade não se caracteriza como poder de escolha, mas como um vácuo escuro e sem sentido, esperando ser preenchido por estas marcas e estes registros que são dados a todo e qualquer sujeito – através do corpo ou do “instrumento” que o corpo sinaliza. Portanto, é discutível se esta existência inicial sem papéis ou sem *performances* é relevante, pois somente a partir dos registros impostos que é possível verificar se há incoerência entre o papel dado e se a identidade do sujeito condiz com as subordinações culturais ofertadas em sociedade. Butler (2003), com base nesses levantamentos, reflete que o corpo é uma construção. À vista disso, as contribuições e questionamentos de Butler

se tornam relevantes, pois a subversão não trata apenas de voltar-se contra uma sistemática instituída, mas de atribuir outros significados às identidades, oferecendo saberes que podem destituir noções que estão impregnadas de moralidade e controle.

Butler (2003, p. 43) ressalta que as *performances*, advindas das identidades que cada um delega para si, precisam fluir, no sentido de que a coerência do sujeito é convertida em incoerência a partir do ponto de vista externo, uma vez que gênero/papel/*performance*<sup>4</sup> são dados e interpretados como elementos fixos, impossíveis de serem remanejados e alterados. Tem-se o conhecimento, nesta lógica, de que o corpo funciona como um grande palco, que não precisa ser, necessariamente, movido e regulado pela instituição social.

Nancy Cardoso (2003) aponta para a necessidade de se pensar o corpo para além dos fundamentalismos, o que nos encaminharia, desse modo, para a destituição do feminino, que está ligada com a estrutura fixa proposta pelo legado patriarcal. A feminilidade, de algum modo, subsidia o saber social tido como fundamental e estruturante, que subordina concepções e usa as mulheres como “colaboradas” na sua base de sustentação. Consoante com a autora,

os fundamentalismos são palavras contra os corpos, palavras sem os corpos, palavras apesar dos corpos. Palavras que se solidificam em políticas, palavras que silenciam palavras outras. A luta contra os fundamentalismos se dá na afirmação do corpo em suas relações como lugar de produção de conhecimento, de produção e reprodução da vida material, produção e fruição de prazer e beleza. Conhecer/fazer/gozar são as motivações de uma hermenêutica do corpo que criam

---

<sup>4</sup> Apesar de aparecerem juntas, as definições apresentam variáveis em seu sentido. Gênero refere-se aos seres humanos femininos e masculinos, em toda a dimensão de sua pluralidade. O papel refere-se às categorias inseridas socialmente, como é o caso da *puta* e da *madresposa*. A *performance* é a ação que decorre destes papéis, embora também se possa vincular *performance* com um ato muito particular de cada papel, podendo, inclusive, ser adaptável e maleável.

espaço para a interpretação, a decisão e o exercício de poder. Não é um corpo singular: corpos plurais (classe+gênero+etnia) (CARDOSO, 2003, p. 33).

Logo, é importante frisar que, se o olhar para o corpo consentir apenas a visão de produto/objeto, continuaremos favorecendo uma organização que não contempla a grande maioria de corpos que, excluídos e/ou ignorados, são corroborados pela desigualdade e pela indiferença.

A atividade de des-criação de (seus) corpos e de (suas) imagens oportuniza uma potente liberdade para as mulheres. E as putas, que avançadas estão na arte de des-criar, auxiliam no trabalho de ruptura não apenas com o conceito de belo corpo, mas, principalmente, com a linha imaginária e fundamentalista que insiste em definir, de acordo com aquilo que lhe convém, a posição de cada uma. A significação da puta, para as outras mulheres, possibilita a inserção dos corpos plurais como um belo corpo. E, a partir da citação de Maria Helena Mendonça (1991, p. 25), que possamos fazer espelhos com imagens cada vez mais lineares e democráticas, e menos espelhos que refletem apenas nosso desejo íntimo, pois, de acordo com a autora, “o espelho projeta e reduplica imagens contrárias e contraditórias: uma mulher extremamente reprimida e outra excessivamente liberal; esta última existindo na imaginação da primeira, representando tudo aquilo que ela gostaria de fazer ou de ter feito”.

Para isso, caminhar na direção de uma “higienização” do saber é necessário, visto que, tendo os saberes compartilhados, as mulheres desmitificam muito da intolerância que é pregada para e contra elas. O saber compartilhado é como um espelho em que todas, sem distinção, se veem. Desconstruir a feminilidade imposta – até no corpo da própria puta – é uma tarefa que envolve pensar sobre os corpos que são anulados ou considerados não femininos e partir em direção a uma nova compreensão de si, do seu corpo e das suas atuações enquanto sujeito mulher. Desconstruir é olhar para o desejo, e o desejo descentraliza qualquer imposição e falsos regulamentos.

Por isso, o desejo humano – ou aquilo que desponta do nosso âmago e das vontades do ser – é o grande vilão das estruturas sociais que visam, a partir de uma visão absolutista, regular e estatuir sujeitos, enjaulando-os e permitindo que a expressão de seus arbítrios passe por uma apuração e triagem que distingue “o que é bom” e “o que não é bom”. A mulher, na condição de indivíduo que possui histórico de silenciamento e exclusão, é muito mais visada na seleção criteriosa e objetiva que está presente nas estruturas sociais. Novamente, reforçamos que, ao investir no prisma do desejo, a mulher afronta e desestabiliza o imaginário arraigado que embasa uma metaforização relativa às mulheres. Ameaçar a “metaforização” que se tem por ser mulher é uma forma de testar até que ponto a veracidade do saber se estende, uma vez que a lógica e a racionalização não são capazes de sustentar por muito tempo os saberes excludentes e/ou patriarcais.

Judith Butler (2003) destaca que a subversão deve ser o pilar de novos saberes daquilo que performamos em sociedade. É preciso “desformar” o imaginário e instituí-lo livre de amarras e cada vez mais distante daquilo que nos disseram ser definido como certo e errado. Se desintegrar dos registros culturais impostos e se integrar com o registro do livre-arbítrio.

A relação estabelecida frisa não apenas por uma “unidade” de mulheres, mas, pelo desenvolvimento de uma tolerância que acolha os diferentes tipos de identidades e os diferentes traços encontrados no “feminino”. Quando a puta investe contra a esposa (e vice-versa), ambas se esquecem de que as violações e penitências que enfrentam são muito próximas, quando não similares.

### **Conclusão clandestina e transitória**

A clandestinidade, em boa medida, é produzida porque a sociedade patriarcal cindiu as mulheres entre boas e más. Reconhecemos, porém, que há uma linha muito tênue separando essa compreensão e misturando tudo, confundindo-as umas nas outras. Suspeitamos que os nós nesses fios são produtores de outros conhecimentos.

O estigma da mulher puta segue no imaginário social e desestimula a quereremos pensar sobre ele. Poucas são as possibilidades para gerar perguntas e indagações, podendo, por meio de inquietações, talvez presentes em todas nós, desconstruir essa imagem herdada de um sistema politicamente patriarcal.

Há uma potência do saber na clandestina liberdade, e pensamos essa potência a partir da mulher puta. Se a (auto)determinação pautar a busca por uma nova consciência de si, e a expressividade do desejo de ter mais força do que a regulagem dele, então um caminho para uma unidade múltipla, de muitas formas, e plurivocal se ostenta realizável e factível.

Ao lermos autoras como Marcela Lagarde (2005), Heleieth Saffioti (1980), Gail Pheterson (1989) e Judith Butler (2003), entre outras, elegemos a reflexão da clandestinidade presente na puta que problematiza a autonomia, que analisa o pensamento e a ação de ser quem quer que seja ao ser autêntica quando disser: “Sou o que sou, e daí?”.

As mulheres que não se calam, que lutam, seguem sendo denunciadas como putas, na tentativa da depravação moral. Do esvaziamento da potência da autoafirmação “Eu sou o que sou, e daí?”. E as mulheres que lutam no Brasil de 2017 experimentam essa tentativa ininterrupta na tentativa poderosa da desautorização do ser, ser humana com dignidade.

E é pelo transgredir e pelo (auto)determinar, “Eu sou o que sou!”, e é pelo nomear-se puta no mundo regrado pela ordem do patriarcado que fica a questão, geradora de tantas e tantas outras questões: seremos nós, ao fim e ao cabo, produtoras desse outro conhecimento? Quando e como sairemos da clandestinidade para outra transitoriedade?

## Referências

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

BÍBLIA. *A Bíblia Sagrada: antigo e novo testamento*. Tradução Ferreira de Almeida. São Paulo, 2000.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. São Paulo: Record, 2003.

CARDOSO, Nancy. *Palavras... se feitas de carne: literatura feminista e crítica dos fundamentalismos*. São Paulo: Católicas pelo direito de decidir, 2003.

GEBARA, I. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOLDENBERG, M. Afinal, o que quer a mulher brasileira. *Psicol. Clín.*, v. 23, n. 1, p. 47-64, 2011.

LAGARDE, M. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 5. ed. Coyoacán: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

MENDONÇA, M. H. A busca da identidade na ficção feminina contemporânea. In: XAVIER, E. C. F. *Tudo no feminino: a presença da mulher na narrativa brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Francisco Campos, 1991.

PEREIRA, N. C. *Palavras: se feitas de carne: leitura feminista e crítica dos fundamentalismos*. São Paulo: Publicações CDD, 2003.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: Edusc, 2005.

PHETERSON, Gail. *A vindication of the rights of whores*. Washington: Seal Press, 1989.

ROSA, D. *Des-integração de saberes no imaginário: a performance da puta no protagonismo de *maleficent* e *sleeping beauty* a partir da etnografia de tela*. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras) – Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

SAFFIOTI, H. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1980.

## 4

# ROMPENDO BARREIRAS: GÊNERO, MILITÂNCIA E EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

CELINA AHLERT  
MARCELLY MACHADO CRUZ

Gostaríamos de aqui apresentar algumas das problemáticas enfrentadas por duas mulheres que precisaram, para chegar ao ensino superior, deparar-se com dificuldades para além daquelas que já acompanham muitas outras nesse processo. Apesar de termos em vista o limite do nosso lugar de fala enquanto mulheres cis, almejamos, pelo menos, desenhar os contornos e demonstrar as nuances que atravessam a experiência de ingressar no ensino superior sendo um corpo estranho<sup>1</sup> em um espaço heteronormativo. Para Maria e Joana<sup>2</sup>, foi necessário, além de provar sua capacidade intelectual, romper barreiras de gênero.<sup>3</sup> Quebrar as fronteiras heteronormativas é desafiador e se expressa em um processo tensionado: da mesma forma que pode ser desgastante e exaustivo, também é um processo autoafirmativo de grande valia. A conquista gradual de legitimidade e o reconhecimento da identidade de gênero não são logrados facilmente em nossas sociedades ocidentais/ocidentalizadas. Nascer

---

<sup>1</sup> Utilizamos a expressão “corpo estranho” de Guacira Lopes Louro em seu livro *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer* (2016).

<sup>2</sup> Os nomes são fictícios e foram utilizados para preservar a privacidade das fontes.

<sup>3</sup> Entendemos gênero como a construção discursiva, pela linguagem e pela cultura, que se dá sobre o sexo e o estabelece como pré-social/natural (BUTLER, 2003).

de uma luta histórica de ocupação e de resistência, que, para aqueles e aquelas que são estigmatizados e estigmatizadas, traz marcas também no cotidiano, no tempo presente.

Os corpos que ficam à margem são constantemente invisibilizados e silenciados, excluídos da narrativa central e dos espaços de poder na sociedade. Corpos abjetos, para usar o termo de Judith Butler (1993), ou seja, corpos que não importam, que não existem – ou não deveriam existir – para a sociedade heteronormativa que lhes cerca e envolve. As travestis e as transexuais estão entre esses sujeitos porque brincam, desconstroem e reconstroem gênero, criam paródias “como imitações que deslocam efetivamente o significado do original, imitam o próprio mito da originalidade” (BUTLER, 2003, p. 197). Escapam e deslizam sobre as rígidas fronteiras heteronormativas do gênero. As travestis e mulheres trans colocam-se em oposição à normalização, cujas intenções perpassam a redução e o constrangimento das possibilidades de ser e existir. Por esse olhar, as mulheres trans e travestis inserem-se no campo *queer* dos estudos de gênero, representando “claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (LOURO, 2016, p. 39).

Ao fazer isso, encontram-se em enfrentamento diário e integral com as instituições sociais heteronormativas. Dentre elas está a Universidade, um espaço de privilégio, marcado pelas relações de poder. Para a pequena parcela que consegue ingressar no ensino superior, a batalha contra as opressões é onipresente. As tentativas de silenciamento e invisibilidade, que resultam em um regime de clandestinidade forçado, são resultantes dos múltiplos discursos cujo objetivo é a continuidade e a reafirmação da heteronormatividade. Talvez caiba aqui uma explicação sobre o termo. Por heteronormatividade compreendemos aquelas regras que determinam a linearidade suposta entre sexo, gênero, desejo e sexualidade, ou seja, se você possui características fisiológicas masculinas, você deve se comportar como se supõe que deva se comportar um homem – de acordo com as características social e culturalmente



aceitas – e deve ter desejo e relações sexuais com uma pessoa do sexo oposto; e vice-versa. Em síntese, traduz-se pela arbitrariedade da tríade sexo-gênero-sexualidade através da matriz heterossexual como norma do desejo (BUTLER, 2003).

Simultaneamente, a heteronormatividade é nada mais do que uma convenção social, um mecanismo estrutural de cerceamento daqueles que lhe escapam. A partir dos discursos, reafirmados com base em múltiplas fontes, acabou por tomar essa aparência de naturalidade, isso é, de pré-social e pré-discursivo. Entretanto, suas origens foram construídas e são constantemente reafirmadas por diversos sujeitos e instituições através da semiótica. O falacioso pressuposto pré-social da heteronormatividade é, na realidade, fruto de práticas e da linguagem. Ao produzir essa “normalidade”, criam-se também os sujeitos desviantes, ou seja, aquelas pessoas que, por não se encaixarem na linearidade suposta, subvertem a norma e são, por isso, muitas vezes excluídas das instituições formais – inclusive as relativas à educação (BUTLER, 2009; FOUCAULT, 2009).

No presente escrito pretendemos, assim, trazer uma pequena amostra da experiência de pessoas que ousaram subverter as normas de gênero dentro da Universidade. Para que se concretizasse, ouvimos duas estudantes que se dispuseram, carinhosamente, a relatar suas experiências enquanto universitárias trans, narrando seus percursos, tingidos por violências e conquistas. Ao escutarmos as narrativas das estudantes, somos capazes de compreender os sujeitos em seu contexto social. Maria, estudante do sexto período de Direito, possui passibilidade cis<sup>4</sup> e se identifica como mulher trans nos espaços higienizados, e travesti quando se sente em um ambiente seguro e amigável. Já Joana, estudante

---

<sup>4</sup> O termo “passibilidade cis” é aqui utilizado para identificar àquelas pessoas que, tendo feito significativas transformações no corpo original, hoje não podem ser facilmente identificadas como transexuais ou travestis. Portanto, frente àqueles e àquelas que não conhecem suas trajetórias, pessoas com passibilidade cis podem optar por se identificarem como transexuais ou travestis.

do segundo período de Serviço Social, identifica-se como travestis<sup>5</sup> e não possui passibilidade cis. Entretanto,

As múltiplas diferenças e particularidades vivenciadas pelas pessoas nesse universo social não podem ser reduzidas a categorias ou classificações unificadoras, pois estas, ao tornar equivalentes visões de mundo e identidades às vezes até antagônicas, podem ser arbitrárias (BENEDETTI, 2005, p. 17).

Evidenciamos essas informações não porque buscamos encaixar as entrevistadas em categorias analíticas engessadas e essencialistas, mas porque acreditamos que essas informações podem ser úteis para compreender as diferentes trajetórias dessas atrizes sociais e o processo de construção de sua(s) subjetividade(s) – fato que transcende em suas falas ao longo do texto. Com ênfase nas experiências referentes à educação, interseccionadas com a questão de gênero, passamos então a falar um pouco sobre as histórias de vida e de luta que perpassam as vivências cotidianas de Joana e Maria.

### **Clandestinidade, performatividade e precariedade na educação**

Iniciamos o nosso escrito com a afirmação basilar que instigou o desenvolvimento dessa pesquisa: a Universidade é uma instituição, como as outras, formada por pessoas e discursos marcados pela heteronormatividade. Assim, também nela se reproduzem determinados regimes de “verdades” sobre a suposta linearidade entre sexo, gênero, desejo e sexualidade. Acaba, portanto, também criando exclusões, abjeções e diferenciações no que

---

<sup>5</sup> Como afirma Benedetti (2005, p. 18), “travestis são aquelas que promovem modificações nas formas do seu corpo visando deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres [...] sem, entretanto, desejar explicitamente recorrer à cirurgia de transgenitalização [...]”. Em contraste, a principal característica que define as transexuais nesse meio é a reivindicação da cirurgia de mudança de sexo”.

se refere àqueles e àquelas que não se encaixam nos padrões socialmente aceitos e culturalmente construídos que pertencem ao domínio do desejo/conduita (FOUCAULT, 2009; BUTLER, 2003, 2009).

O ambiente físico, as acadêmicas e os acadêmicos, as professoras e os professores, as pesquisadoras e os pesquisadores: todas e todos, consciente ou inconscientemente, reafirmam a pretensa linearidade. A discriminação quanto à diversidade sexual e de gênero acompanha os ambientes educativos, como apontado por Torres (2013) e Louro (2014), desde a educação básica. A Universidade, infelizmente, não é uma exceção. Ao aderirem a esses espaços, as travestis e as transexuais são, mais uma vez, compelidas a entrarem em um regime de clandestinidade. Como coloca Casali (2009, p. 124), “os dicionários nos dizem que ‘clandestino’ é aquilo que é feito às escondidas, fora da legalidade, que infringe normas”. É ainda o mesmo autor quem afirma que só é levado à clandestinidade aquele sujeito que, além de divergir do poder estabelecido, possui a capacidade de ameaçá-lo. Essa definição nos parece interessante porque, apesar de ser a clandestinidade imposta às atrizes sociais aqui estudadas, ela não impede essas atrizes de agirem – talvez a realidade se aproxime mais do contrário. Vale mencionar ainda que todo poder é embasado em um saber que, por sua vez, só existe pela existência de um poder (FOUCAULT, 2010).

Entretanto, cabe aqui ainda enfatizar que não compreendemos a clandestinidade como uma noção restrita ao conceito de ilegalidade. Aproximamos o conceito de clandestinidade com a possibilidade de existir nos espaços públicos e, igualmente, como uma forma de imprimir resistência. Mesmo que haja a condição de legalidade, muitos e muitas se veem cercados por normas regulatórias e condições de cerceamento que levam a um regime de clandestinidade forçado como alternativa para resistir em espaços opressivos. Assim, a clandestinidade aparece associada ao conceito de precariedade, associado à performatividade de gênero (BUTLER, 2009). Ou seja, as pessoas com performatividades de gênero diferentes das colocadas pela heteronormatividade são levadas a ocultarem-se e a desenvolverem formas alternativas de sobrevivência e ação. Isso porque:

Aqueles que não vivem seus gêneros de maneiras inteligíveis encontram-se em maior risco de assédio e violência. Normas de gênero têm tudo a ver com como e de que maneira nós podemos aparecer no espaço público; como e de que maneira o público e o privado são distinguidos e como essa distinção é instrumentalizada a serviço das políticas sexuais; quem será criminalizado por sua aparição pública; quem não será protegido pela lei ou, mais especificamente, pela polícia, nas ruas, ou no trabalho, ou em casa. Quem será estigmatizado; quem será objeto de fascinação e de prazer do consumidor? (BUTLER, 2009, p. 2, tradução nossa)<sup>6</sup>

A heteronormatividade funcionaria, portanto, como uma estrutura reguladora que penaliza àquele e àquela que a subverte e a transgride, constringendo os corpos que vivem na fronteira do gênero e com ela brincam. Entretanto, mesmo dentro de uma estrutura reguladora, existe sempre a possibilidade de subversão. A existência da norma é condição para a resistência. As reproduções das normas de gênero são sempre uma “negociação com as formas de poder que condicionam que vidas serão mais vivíveis, quais serão menos, se não completamente impossíveis” (BUTLER, 2009, p. 11, tradução nossa).<sup>7</sup> Ou seja, existem regulações, mas também subversões e resistências, apesar de com essas também existam punições. Como coloca Dinis (2011, p. 43):

Uma das principais vítimas no processo de evasão escolar também são as adolescentes travestis e as (os) adolescen-

---

<sup>6</sup> No original, leia-se: “those who do not live their genders in intelligible ways are at heightened risk for harassment and violence. Gender norms have everything to do with how and in what way we can appear in public space; how and in what way the public and private are distinguished, and how that distinction is instrumentalized in the service of sexual politics; who will be criminalized on the basis of public appearance; who will fail to be protected by the law or, more specifically, the police, on the street, or on the job, or in the home. Who will be stigmatized; who will be the object of fascination and consumer pleasure?”.

<sup>7</sup> No original, leia-se: “negotiation with forms of power that condition whose lives will be more liveable, and whose lives will be less so, if not fully un-liveable”.

tes transexuais que dificilmente conseguem terminar seus estudos, sendo forçadas(os) a abandonar a escola, já que, diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar.

No caso das travestis e das transexuais, a performatividade funciona como “imitações que deslocam efetivamente o significado do original, imitam o próprio mito da originalidade” (BUTLER, 2003, p. 197), ou seja, na construção de um feminino mais feminino do que a feminilidade que lhe daria origem, mostram que essa originalidade mesma não passa de uma construção. Ou seja,

não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora [...]. Os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados. Como portadores críveis destes atributos, contudo, eles podem se tornar completa e radicalmente incríveis (BUTLER, 2003, p. 201).

Infelizmente, como veremos nas narrativas de Joana e Maria, essa discriminação não se restringe às escolas, alastrando-se por outras esferas da vida social e pública. Consequentemente, faz-se imperativo, neste momento, discutirmos o papel da educação na construção das identidades dos indivíduos que dela participam. A educação é a forma como o sujeito vai ser iniciado para integrar a sociedade, é sua “porta de entrada”. É uma organização social que imprime os valores e a moral dos domínios de um grupo ou coletivo, ela nos constitui. É o “meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência” (ZAIMAN, 2009, p. 80), ou seja, é a ferramenta utilizada pela sociedade para preservar e transmitir as matrizes heteronormativas de sua estrutura. A educação é responsável por enquadrar os sujeitos nos paradigmas e protótipos

inscritos na cultura. Por esse viés, também compreendemos a educação enquanto prática que orienta e molda os sujeitos de acordo com sua intencionalidade. Portanto, em instituições educacionais, “a produção de categorizações sexistas ou racistas intervém de modo complexo nas relações entre adultos [...] por meio de comportamentos cotidianos na instituição ou nos conflitos entre indivíduos” (ZAIDMAN, 2009, p. 84). Através das interações constituídas nesse espaço de educação, o sujeito constrói-se nos termos do outro, pelo olhar do outro (LOURO, 2016).

Somado a isso, como coloca Guacira Lopes Louro (2014), o silenciamento das temáticas de gênero na educação vem contribuir para reafirmar a heteronormatividade. No mesmo sentido, as instituições educacionais produzem as diferenças e desigualdades entre os sujeitos que dela participam: “organizações, currículos, prédios, docentes, regulamentos, iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – também produzir – as diferenças entre os sujeitos” (LOURO, 2014, p. 61). É a responsável por distinguir e nomear o que corresponde pela norma e seu inverso desviante, aquilo que é permitido fazer e o que não é. Aqueles que não se encaixam nos preceitos fundados por essa instituição são automaticamente marginalizados. A Universidade é, portanto, também um espaço de fabricação dos sujeitos.

A partir da percepção e interpretação que os sujeitos têm daquilo que integra o universo acadêmico, eles irão construir a face normativa na qual irão habitar e coexistir. Por esse ângulo, encontramos relação com a conceptualização de Butler (2003) de performatividade, isto é, a produção e a construção do gênero na prática, pela linguagem e na linguagem. Nesse sentido, ao afirmar que o gênero é uma sequência de atos, permeados pelos discursos de poder, a autora (BUTLER, 2003) nos propõe pensar e questionar esses atos. Podemos, então, pensar a Universidade – uma instituição educacional heteronormativa – enquanto (re)produtora desses atos que irão atravessar e constituir os sujeitos. Eles, através desses atos da linguagem e da prática, terão sua identidade influenciada diretamente. Destarte, é perceptível o esforço coletivo daqueles que integram os espaços de poder e decisão da Universidade em impor e executar o

pensamento heteronormativo sobre os e as estudantes, mesmo sem que haja consciência do(s) ato(s) (BUTLER, 2003; LOURO, 2014, 2016).

Buscando encontrar formas e mecanismos de transgredir esse espaço marcadamente heteronormativo e de quebrar com o silenciamento e a invisibilidade que essas instituições imprimem aos sujeitos, passamos agora a trazer as narrativas de Maria e Joana com mais destaque. A partir de suas palavras, procuramos relacionar e conectar as problemáticas levantadas pela literatura de gênero com a experiência acadêmica cotidiana dessas mulheres.

### **Trajetórias no ensino superior**

Maria é enfática ao afirmar que, assim como em outros lugares, sua identidade de gênero não é legitimada no espaço acadêmico por grande parte dos professores, professoras e colegas. Foi somente depois de dois anos de faculdade que se sentiu à vontade para falar às amigas e aos amigos mais próximos que é transexual. Para ela, isso se deu por duas razões: (i) a passibilidade cis, que lhe serviu como um esconderijo, por medo das possíveis violências que sofreria caso fosse socialmente lida como trans; e (ii) a alta higienização e o conservadorismo do curso de Direito da Universidade em que estuda.

Para Maria, possuir passibilidade cis influenciou em sua subjetividade e construção enquanto mulher trans/travesti. Ao mesmo tempo em que essa serviu como dispositivo de segurança para legitimar sua identidade, também se tornou uma possibilidade de boicote à sua própria vivência e existência. O curso de Direito, como Maria faz questão de apontar, é marcado por alto grau de conservadorismo por parte do corpo docente e discente, também presente nas próprias doutrinas usadas para embasamento teórico. Nesse contexto, ser lida enquanto mulher cis possibilitou que se mantivesse temporariamente afastada das violências e dos olhares de reprovação relacionadas à transfobia. Entretanto, Maria afirma que sustentava uma identidade que não lhe pertencia e que isso lhe soava

sempre como uma traição a sua existência. A sensação de segurança que a passibilidade cis lhe trazia era, sobretudo, demasiadamente enganosa.

Maria menciona ainda que nos períodos iniciais da faculdade fez amizade com um grupo de mulheres cis de faixa etária semelhante à dela. Sentia-se – ilusoriamente, segundo ela – integrada ao espaço acadêmico justamente por manter essas amigas. Não obstante, ela confessa que não se sentia contemplada pelas falas e ações do grupo de amigas, mantendo os vínculos por medo de não encontrar outro espaço seguro para relacionar-se. Mais tarde, quando Maria confidenciou às colegas que é uma mulher trans, foi sendo progressivamente excluída de seu círculo de amizade. Hoje ela conta esse episódio com o alívio de ter se desvinculado de pessoas que não agregavam positivamente à sua experiência. Entretanto, fala da dificuldade que passou na época, buscando processar esse afastamento.

Paralelamente, Maria aponta as violências veladas do ambiente acadêmico. Olhares, posturas, comportamentos de reprovação foram identificados como provenientes tanto de colegas quanto de professores e professoras. A experiência de Maria é especialmente interessante porque aponta que, mesmo nos primeiros anos de faculdade – quando não havia se identificado como transexual –, suportou inúmeros discursos carregados de machismo e misoginia. Apesar de não serem necessariamente transfóbicos, esses discursos deixavam margem para tal conclusão. Suas percepções são resultado de estar em um ambiente heteronormativo e predominantemente machista, fechado para as outras manifestações do ser. Assim como Butler (2009), verificamos que não é apenas a performatividade de gênero que pode levar a situações de precariedade, entendida essa como “aquela condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem de falhas nas redes de suporte social e econômico e se tornam expostas de forma diferenciada à injúria, violência e morte” (BUTLER, 2009, p. 02, tradução nossa).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> No original, leia-se: “that politically induced condition in which certain populations suffer from failing social and economic networks of support and become differentially exposed to injury, violence and death”.



A naturalização desse tipo de violência é extremamente comum, afirma Maria, pois professores e professoras, gozando de cargos de alto prestígio e com titulações extremamente estimadas – a maioria doutores e doutoras –, proferem falas violentas sem nenhuma restrição ou repressão. Assim, Maria critica a pretensa objetividade e a falsa neutralidade do sistema, incapaz de compreender a multiplicidade dos corpos e que consegue – com êxito – inibir a capacidade de pensamento crítico dos sujeitos. O conteúdo programático ministrado em aula é simplesmente assimilado automaticamente, sem reflexão, por parte dos acadêmicos e acadêmicas. Segundo Maria, não há uma discussão cristalizada em argumentos lúcidos e críticos sobre o conhecimento que lhes é apresentado em aula, não há contestação ou predisposição entre docentes e discentes para refletir sobre a aplicabilidade das teorias expostas e de sua relação com a realidade. Raramente são pensadas as articulações possíveis entre teoria e prática, correlacionando os conceitos teóricos com o âmbito sociocultural. De acordo com ela, falas conservadoras e preconceituosas são reproduzidas frequentemente em sala de aula e disseminadas massivamente no ambiente. O falacioso caráter isento que a figura dos educadores e das educadoras conclama serve como dispositivo de legitimação para que sejam expressas violências em suas exposições, sem que haja repressão por parte dos que os/as ouvem. É possível percebermos, nesse sentido, uma certa cadeia hierárquica no processo de ensino-aprendizagem que inibe o debate e privilegia o monólogo (LOURO, 2014).

Entretanto, nos caminhos e percalços da vida acadêmica, Maria encontrou braços carinhosos e acolhedores que lhe deram subsídio e forças para a luta. Ingressou em um grupo LGBTQI+ formado por estudantes e lá conheceu pessoas, conectou-se com atores e atrizes que compartilham suas frustrações, felicidades, dores e conquistas. Isso desencadeou em si um processo contínuo de empoderamento e de resistência. Fez amigas com pessoas com as quais pode conversar abertamente sobre preocupações e sentimentos intrínsecos à sua subjetividade, ao passo que também podia confidenciar aflições comuns. Assim, encontrou também pessoas

com as quais pôde ter conversas triviais, trocar sorrisos e dar gargalhadas. Encontrou seu novo porto seguro, passando a defender ainda mais intensamente o diálogo como ferramenta de transformação das pessoas. Ao ganhar o poder de fala e, ainda mais raro, o poder de escuta, Maria pôde compartilhar experiências e compreender particularidades, fazendo da desconstrução do imperativo heteronormativo uma possibilidade concreta. Criam-se, assim, a capacidade de empatia, a consciência da vivência do outro e a compreensão na diferença.

Maria foi, também, por algum tempo, bolsista de iniciação científica. Tanto nessa função como em suas pesquisas atuais, empenha-se na produção de um conhecimento que dê voz e protagonismo às pessoas usualmente negligenciadas, em especial às travestis e às transexuais. Como estudante de Direito, sente a necessidade de aprimorar a produção científica sobre a população trans que não reproduza a heteronormatividade vigente. Na experiência acadêmica, de base conservadora, sentiu que seus movimentos de subversão encontraram forte repressão. Por isso – por sentir-se limitada e restringida a um escopo de possibilidades reduzido –, Maria optou por deixar o vínculo formal com a iniciação científica para dedicar-se à leitura e à produção de escritos que realmente contemplassem seus interesses e a fizessem sentir-se bem com a pesquisa. Isso foi possível graças à ajuda de uma professora que conheceu através do grupo LGBTQI+.

Maria diz que não existe um manual ensinando a lidar com as situações adversas que o ambiente universitário heteronormativo (re)produz incessantemente: *“as teorias auxiliam, servem como subsídio, mas não são tudo”*. Mesmo que esteja sempre lendo e acompanhando as discussões do âmbito acadêmico sobre gênero e transfeminismo e, conseqüentemente, se atualizando quanto aos limites e às possibilidades dos debates em efervescência, as leituras realizadas possuem suas insuficiências enquanto ferramenta teórica combativa. Não obstante, as reações e as falas protagonizadas pelos agentes da Universidade ainda lhe incomodam. A partir de sua fala, podemos pensar nas múltiplas formas como o saber

e o poder andam lado a lado. Isso é visível tanto nos discursos que visam reafirmar a heteronormatividade quanto no poder subversivo das falas teoricamente embasadas de Maria (FOUCAULT, 2010).

Joana conta-nos que sua trajetória dentro da Universidade, da qual hoje faz parte, não começou com o seu ingresso como estudante. Anos antes já frequentava alguns espaços para falar sobre gênero em mesas de debate de Semanas Acadêmicas dos mais variados cursos. Em decorrência disso, quando iniciou sua trajetória acadêmica, já era conhecida por boa parte dos acadêmicos, acadêmicas, professoras e professores. Afirma enfaticamente: *“eu nunca tive problema em dizer que eu era trans, ou que eu sou trans, ou esconder a minha vida das pessoas”*. Assim, além de não ter passibilidade cis, Joana nunca escondeu sua performatividade de gênero. Ao contrário de Maria, Joana possui uma estética que brinca e bagunça as fronteiras da heteronormatividade, saltando aos olhos daqueles e daquelas que a encontram nos corredores ou convivem com ela em sala de aula.

Simultaneamente, Joana observa olhares expressivos de exotificação e fetichização, recebidos ao transitar pela Universidade. Segundo ela, esses olhares também vêm carregados de uma vontade de reprimir seu corpo por estar ocupando um espaço de privilégio. Na contramão, ela se apropria e se apodera cada vez mais das oportunidades que o espaço lhe concede. Para Joana, estar na Universidade é um privilégio, uma vez que não reflete a realidade de maioria esmagadora da população transexual e travesti (ORNAT, 2011). Apesar de ser estudante dos períodos iniciais de seu curso, já logra de bastante influência no quadro político-acadêmico. No período em que esta entrevista foi concedida, Joana era presidente do Diretório Acadêmico, coordenadora regional do movimento estudantil do seu curso e bolsista de iniciação científica do CNPq. Para ela, todas essas conquistas servem para seu processo de empoderamento.

Enquanto presidente do Diretório Acadêmico e coordenadora regional do movimento estudantil, Joana consegue se munir de dispositivos que auxiliam em sua luta política para inserção e reconhecimento da popula-

ção LGBTQI+ dentro das Universidades e no exercício de suas profissões. Utiliza desses mecanismos formais para instrumentalizar a resistência em um espaço de imposição da heteronormatividade. No âmbito do Diretório Acadêmico, o poder de mudança pela via de assembleias, reuniões de colegiado, semanas acadêmicas, etc. faz com que a luta tome fôlego para resistir. São espaços de transformação. O mesmo ocorre com sua função de coordenadora regional, que lhe possibilita executar ações e atividades para sua categoria. E, assim como Maria, Joana é atualmente bolsista de iniciação científica. Para ela, isso lhe oportuniza se empoderar e apoderar do conhecimento para conseguir realizar debates sérios e críticos com seus/suas professores/as, para conhecer os mecanismos de poder: *“porque eu entrei crua aqui dentro: conhecia a teoria, mas não conhecia como funcionava essas coisas [o ambiente acadêmico]”*.

Ela, antes de ingressar no ensino superior, já possuía uma grande base de leituras em gênero e sexualidade, compreendendo e correlacionando a teoria com suas vivências particulares. Justamente por isso é muito assertiva em suas colocações, assim como tem nítida facilidade em apreender e assimilar os conteúdos ministrados em aula. Suas professoras e professores comumente a criticam por sua falta de paciência em respeitar o tempo de aprendizagem das – e dos – demais colegas: *“até uma professora minha disse que eu tenho uma facilidade de aprender, então às vezes eu acabo atrapalhando os outros, porque eu atropelo”*. Joana, que cursa Serviço Social, encontra um cenário diferente em seu curso, se comparado ao de Maria.

Em seu curso, ela afirma que a possibilidade de debater conteúdos com colegas e professores ou professoras é frequente, pois os/as estudantes estão ali para não somente absorverem o conteúdo, mas também refletirem e problematizarem, exercerem o pensamento crítico. Em suas palavras: *“se nós estivéssemos ali apenas para absorver o que os professores falam e levar aquilo como uma regra, até criar dogmas em relação a isso, a gente estaria fazendo EAD, nós não estaríamos em uma aula presencial em que se pode debater, problematizar e se falar n questões”*.

Nesse sentido, é enfática ao afirmar que tanto colegas quanto professoras e professores não reduzem esforços para romper com a noção hierarquizante dos sistemas de ensino mais tradicionais, tentando fazer com que o debate não seja unilateral. Destaca, com precisão, a alta qualidade do debate que ocorre em suas aulas, com os e as estudantes problematizando e sendo problematizados e problematizadas. Da mesma maneira, ela também faz crítica à lógica universitária que impõe a figura do educador ou da educadora como única e exclusiva detentora do saber, retirando do e da estudante qualquer possibilidade de intervir e contrapor as argumentações apresentadas. Apesar dessa situação não se manifestar em seu curso, ela visualiza essas práticas de poder ocorrerem com frequência quando compartilha disciplinas com outros cursos.

### **Algumas considerações**

Mesmo que o universo acadêmico seja marcado pelas relações de poder extremamente enraizadas e pela heteronormatividade compulsória, a subversão através da resistência é sempre uma possibilidade pujante e bela em demasia, pois a própria condição da existência da norma incita a coexistência da resistência. Nas falas das duas estudantes – que aqui se transformaram em nossos sujeitos da pesquisa – a oscilação de sentimentos sobre a experiência acadêmica demonstra que há o compartilhamento de frustrações comuns a todos e todas estudantes. Entretanto, como resultado de sua identidade de gênero, essas mulheres também tiveram que enfrentar obstáculos diferenciados para obter espaço e legitimação dentro da Universidade.

Conforme enunciado nas falas de Maria e Joana, o papel da educação no processo de formação da subjetividade do sujeito é inegável. As práticas educativas heteronormativas refletem nas pessoas a condição regulamentadora com a qual se deparam e enfrentam diariamente. Como mencionado no início desse escrito, é parte de um conjunto de tensio-

namentos presentes no cotidiano do e da estudante, mesmo daqueles e daquelas que atendem as expectativas de *performance* do seu gênero. Mais do que isso, as instituições da educação, como a Universidade, são tanto responsáveis por dar continuidade às opressões visualizadas na sociedade como por fornecer mecanismos para transgressão e resistência frente às normas que circundam os gêneros. Como explicitado na fala de Joana, integrar o espaço acadêmico e se apropriar (e se empoderar por meio) do conhecimento ali difundido, como também participar de núcleos de poder – Diretório Acadêmico, movimento estudantil, etc. –, lhe permite e autoriza galgar lugares privilegiados onde sua presença e fala são respeitadas.

Como é possível verificar, as experiências vividas pelas acadêmicas divergem em grande parte, em decorrência de múltiplos fatores (alguns expostos aqui). Entretanto, na fala de ambas, é possível verificar a necessidade de afirmação política de suas identidades em espaços que, muitas vezes, reproduzem heteronormatividades e violências veladas. Essas histórias, que se distanciam e se aproximam em muitos pontos, servem para pensar de que modo as Universidades ainda são estruturadas de forma a atender a uma suposta linearidade entre gênero, sexo, sexualidade e desejo e a legitimá-la, culminando no adestramento não somente de estudantes, mas também de todo o conjunto do corpo docente. Pensar uma outra Universidade faz-se necessário e urgente. Uma Universidade que compreenda a multiplicidade dos sujeitos e que veja o ser desviante como uma manifestação genuína das possibilidades de se viver o gênero. E como fazer isso? A resposta começa a aparecer através, justamente, desses sujeitos que ocupam e resistem nos espaços heteronormativos e encontram mecanismos e dispositivos de transformação e de transgressão.

Assim, para finalizar, queremos destacar que as considerações que aqui formulamos estão longe de serem considerações finais. Na verdade, são pensamentos em aberto que se agregam a um conjunto de obras e escritos que buscam, em um esforço coletivo e sinérgico entre academia e militância, iluminar às questões LGBTQI+ no esforço de compreender as nuances

subjetivas dessa população. Procuramos, timidamente, considerando nosso lugar de fala, trazer as experiências trans para o centro do debate, relacionando com alguns apontamentos das teorias de gênero – principalmente a perspectiva pós-estruturalista. Esse capítulo buscou fazer um recorte, ainda que sensível, e trazer um pouco da experiência de duas atrizes sociais que, mesmo enfrentando desafios, subverteram a heteronormatividade e se impuseram em espaços onde não são comumente vistas. Através das falas trazidas sobre as experiências oriundas do espaço acadêmico – ou articuladas a ele –, a realidade das Universidades é marcada pela resistência e pela exclusão, contradições que coabitam o mesmo espaço.

## Referências

BENEDETTI, M. R. *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BUTLER, J. Performativity, precarity and sexual politics. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red, v. 4, n. 3, set./dez. 2009.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. New York/London: Routledge, 1993.

CASALI, A. Pedagogia do oprimido: de clandestina a universal. In: MAFRA et al. (Org.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Esfera, 2009.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04>. Acesso em: 11 nov. 2011.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2010.

FOUCAULT, M. *A história da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução de Maria T. C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19. ed. São Paulo: Graal, 2009. v. 1.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ORNAT, M. J. *Território descontínuo e multiterritorialidade na prostituição travesti através do sul do Brasil*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TORRES, M. A. *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola*. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2013.

ZAIDMAN, C. Educação e socialização. In: HIRATA, H. et al. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.



5  
**ANTIPEDAGOGÍAS QUEER:  
SUBJETIVIDADES CLANDESTINAS Y POLÍTICAS  
DE DESPROGRAMACIÓN DEL DESEO**

CAMILO RETANA

*"[...] en Occidente no poseemos otro discurso, ni otra iniciación a[l] arte erótico, que no sea clandestina [...]. Por el contrario, tenemos [...] una ciencia sexual [...] que no aborda qué es lo que hay que hacer para que el placer sea lo más intenso posible, sino que se pregunta cuál es la verdad de lo que es el individuo, su sexo o su sexualidad."*  
(FOUCAULT, *Sexualidad y poder*, 1978)

**Observaciones preliminares: breve arqueología de la teoría *queer***

La teoría *queer* surge a partir de un impulso teórico y político con vocación antinormalizadora. Allí donde las teorías críticas modernas interesadas en la sexualidad veían en esta un ámbito *positivo* de liberación debido a su capacidad de ruptura con los diques represivos de la moral hegemónica, "lo" *queer* – si es que cabe la abstracción – irrumpe, antes bien, con un afán *negativo* – esto es: crítico/deconstructivo – cuyo eje no es la liberación, sino la crítica de la normalización. En lo tocante a discusiones de carácter

estratégico/político esto implica que la teoría *queer* está menos interesada en la educación sexual y sus posibilidades emancipatorias que en prácticas sexuales disidentes y clandestinas, no sin cierto cariz “antipedagógico”. En este sentido, el itinerario político de la teoría *queer* tiene en su centro la premisa de que la libido no necesita ser educada o dirigida, sino desprogramada. Este capítulo se ocupa, en consecuencia, de estudiar algunos elementos críticos con perspectiva *queer* respecto de la educación sexual. Pero a partir de ese primer momento, el texto se aboca también a analizar los principales rasgos de la subjetividad política antipedagógica surgida de esa suerte de ética negativa propia de la teoría *queer*.

Toda vez que “lo” *queer* – si es que cabe la abstracción – no surge a la manera de una Escuela o corriente académica, sino como un movimiento político que produce una teoría propia, su arqueología puede ser recorrida a través de diversos hilos o caminos. A nivel geográfico y político, por ejemplo, la teoría *queer* es tanto un movimiento europeo (con su epicentro en Francia), como anglófono (específicamente estadounidense) y latinoamericano (con movimientos y autores en países como la Argentina y Chile). A la vez, *qua* movimiento histórico, los comienzos de lo *queer* pueden establecerse tanto en los años setenta (a la manera de una réplica o reverberación de la herencia sesentista), como en los ochenta (con la aparición del SIDA y la consecuente conformación de movimientos antihomofóbicos a lo largo del mundo), los noventa (época en la que surge con toda propiedad el término “teoría *queer*”) o incluso en la década pasada (con la explosión de los movimientos en pro de la diversidad sexual y el surgimiento, en su interior, de una gestualidad política regida por una lógica performativa). Finalmente, a nivel propiamente teórico/filosófico, los orígenes de lo *queer* son difusos e incluso indeterminados: ¿comienza la teoría *queer* a la manera de un apéndice de la teoría feminista?, ¿o con Foucault y su crítica a la hipótesis represiva freudiana?, ¿con la relectura de feministas anglófonas de Foucault?, ¿con la crítica de Rich y de Wittig a la heterosexualidad?, ¿con el surgimiento de teorías lésbicas al interior del feminismo?, ¿con la publicación de *El género en disputa*, de Judith

Butler, en 1990?, ¿con la disidencia de escritores gays en el contexto de las dictaduras latinoamericanas?

Con independencia de esa diversidad de genealogías posibles, lo cierto es que la teoría *queer* irrumpe en los contextos intelectuales y políticos contemporáneos como una reacción, o mejor dicho, como un esfuerzo de superación de las teorías críticas sobre la sexualidad de inspiración freudiana dominantes durante la segunda mitad del siglo XX. Con figuras como Marcuse y Wilhem Reich a la cabeza, esas teorías enfatizaban el papel represor de diferentes instituciones y estructuras culturales y promulgaban, en respuesta a ese funcionamiento represivo de la sociedad, un llamado a “liberar”, no sin cierta carga substancializadora, la sexualidad. Al calor de los cruces entre el marxismo y el psicoanálisis (tan en boga durante los años sesenta), pero también impulsadas por los movimientos contraculturales y de liberación sexual, estas teorías críticas vislumbraban en la sexualidad un elemento políticamente clave, en virtud de la ligazón que advertían entre el funcionamiento de la sociedad capitalista y la represión organizada del deseo.

La teoría *queer*, por su parte, surge más bien a partir de una crítica política cuyo eje epistémico se encuentra ligado no a la represión del deseo, sino a la crítica de su normalización. Esto no implica dejar de lado la crítica de las instituciones y de la administración social – capitalista – de los afectos y la sexualidad, pero sí variar el lente analítico con el que se miran esos fenómenos en función de poder enfatizar las capacidades subjetivantes de los mismos. Empero, más allá de este desplazamiento propiamente epistemológico, se trataba también de producir la teoría que algunos sujetos subordinados – o *queer* – necesitaban de cara a su exclusión de una serie de movimientos políticos que encontraban en las disidencias relacionadas con los géneros y la sexualidad, problemas políticos de segundo orden.<sup>1</sup> Más aún: a contramano de las teorías totalizantes

---

<sup>1</sup> La expresión anglófona *queer* refiere, como se sabe, a lo raro, lo extraño o salido de lo convencional. Sin embargo, la expresión también designó por muchos años un insulto dirigido a

que auguraban un ingreso a bordo eternamente diferido de los sujetos sexualmente marginales, la teoría *queer* constituye la teoría efectuada por y para dichos sujetos.

No obstante, pese a que la inspiración que motoriza estos desplazamientos surge de una serie de movimientos y actores, a nivel propiamente conceptual, hay dos puntos de inflexión que estructuran buena parte de los argumentos y giros teóricos de la teoría *queer*: por un lado, el surgimiento de un feminismo posesencialista (ligado fundamentalmente al trabajo de algunas autoras lesbianas) y, por otro, la crítica foucaultiana a la hipótesis represiva.

En primer término, el feminismo posesencialista enfrentó las visiones freudomarxistas fundamentalmente en virtud de sus límites conceptuales. A saber: dentro del marco teórico freudomarxista – pero también dentro de los movimientos que de él se nutrían – se partía de la tesis de que, transformando las instituciones capitalistas, se transformaría también la economía libidinal que las sostiene (aunque el asunto en verdad era un tanto más complejo, puesto que el objetivo de los freudomarxistas era, más precisamente, enfatizar la trabazón compleja entre economía libidinal y economía capitalista). No obstante, con el surgimiento de algunas críticas feministas como la que ensaya Gayle Rubin en su ya clásica obra *El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo*, se vuelve evidente que la dominación masculina, si bien se articula con el capitalismo, excede ampliamente esa formación histórica. Adicionalmente, estas críticas enfatizaban el hecho de que las diferentes formaciones sociales no se limitan a desplegar relaciones de dominio contra las mujeres, sino

---

personas con identidades y prácticas sexuales que desafiaban las convenciones sexuales al uso. Un gesto teórico/político prácticamente fundante de la teoría *queer* consiste en la apropiación de esa categoría ya no como un insulto, sino como una vía para la autoidentificación y la autoafirmación. Mediante ese trastocamiento performativo del insulto la teoría *queer* afirma la trocabilidad de lo significantes una vez que si estos circulan a nivel cultural, pero también el carácter políticamente abierto de las relaciones entre el lenguaje, las normas sexuales y los procesos de identificación. Para un análisis teórico de las implicaciones políticas de estos procesos de apropiación crítica del insulto véase, de Judith Butler, *Lenguaje, poder e identidad*.

que parte fundamental de sus operaciones apuntan a la circunscripción y definición de la categoría misma “mujer”. A estos señalamientos, autoras como Monique Wittig y Adrienne Rich añaden un diagnóstico teórico fundamental surgido de su activismo en movimientos de lesbianas: tanto algunos movimientos sociales inspirados en el freudomarxismo como en sus versiones feministas (piénsese, v. gr., en la *Dialéctica del sexo* de Shulamith Firestone) habían venido soslayando el hecho de que la crítica de la represión sexual partía del binarismo y la heterosexualidad como datos duros de la naturaleza, en lugar de criticarlos. En cambio, desde esta nueva perspectiva: “no hay ningún sexo. Sólo hay un sexo que es oprimido y otro que oprime. Es la opresión la que crea el sexo, y no al revés” (WITTIG, 2006, p. 22). En breve, el feminismo coloca en los orígenes de la teoría *queer* la tesis de que los sexos, así como las políticas deseantes que se siguen de su estructuración binaria, responden a una esencia, ya sea que se considere esta biológica o psicológica.

Por otro lado, aunque de forma complementaria a los señalamientos del feminismo posesencialista, Foucault lanza en la década del setenta una severa crítica a los enfoques psicoanalíticos sobre la sexualidad. En concreto, Foucault cuestiona la precisión histórica y los réditos políticos de la hipótesis freudiana (y posfreudiana) según la cual el problema con el sexo es el de su represión. Para Foucault (2005), el problema con dicha hipótesis no es solo que está formulada a la medida de nuestra época histórica (es decir, hecha a la medida de una época que insiste en imaginarse como la heredera liberal de un anacrónico victorianismo), sino también el hecho de que se trata de una tesis que postula la importancia del sexo al tiempo que lo convierte en el eje de subjetivación y de control privilegiado. Para Foucault, la invención del dispositivo de sexualidad – o como lo llama en otras ocasiones, de una *scientia sexuales* – requiere, en efecto, de la centralidad del sexo: “la sexualidad es una figura histórica [que] suscitó, como elemento especulativo requerido por su funcionamiento, la noción de sexo, [en virtud de lo cual] no hay que creer que diciendo sí al sexo se diga que no al poder” (FOUCAULT, 2005, p. 191). Este posicionamiento

supone toda una revolución copernicana en los estudios sobre sexualidad – al punto de que, para autores como David Halperlin, Foucault constituye la principal fuente de inspiración intelectual para algunos movimientos *queer* estadounidenses de inicios de los 90 (HALPERLIN, 2007, p. 33) –, por cuanto pone en crisis la presunción de que la sexualidad constituye un campo constitutivamente liberatorio o emancipador. Desde este punto de vista, la centralidad del sexo en realidad es condición necesaria para el control del sujeto moderno. En una palabra, para Foucault, el desafío político no es liberar nuestra sexualidad reprimida o reencontrarnos cara a cara con la verdad ocluida de nuestra propia sexualidad, sino darnos a la tarea de revisar las implicaciones y réditos políticos de esa idea de una sexualidad verdadera. Así, lo que Foucault coloca en el centro de la teoría crítica relacionada con la sexualidad es la sospecha de que no basta con ir más allá de los límites impuestos por la represión sexual, sino que es menester, asimismo, cuestionar la idea de un “sexo verdadero”, y aún más, el sintagma que hace depender la viabilidad de los sujetos de su adscripción a un régimen sexual normalizador. De este modo, a partir de un enfoque foucaultiano, no cabe considerar la libido purgada de significaciones históricas, sino que, por el contrario, una de las tareas teórico/políticas fundamentales consiste en considerar el modo en que la postulación de lo libidinal opera como coartada en el control de la subjetividad, en el tanto la gestión de los placeres permite en la Modernidad un control integral del sujeto.

Tanto desde la perspectiva del feminismo posesencialista de autoras como Wittig, Rich o Rubin como desde la perspectiva foucaultiana es, pues, necesario cuestionar una serie de conceptos y prenociones que dentro del freudismo y sus derivaciones no resultaban problemáticos. En este sentido, el corte epistémico efectuado por estos teóricos y teóricas tiene que ver con el lugar que se asigna, teórica y políticamente hablando, a la labor deconstructiva – o por decirlo en una terminología filosófica “negativa” – dentro de la crítica de la sexualidad. En otras palabras, mientras que la teoría política posfreudiana parecía tener como eje una suerte

de programa de descomprensión social de la libido (es lo que Marcuse llamaba “desublimación represiva”), la teoría *queer*, inspirada en Foucault y el feminismo posesencialista, se ocupará preferentemente de la crítica de la normalización sexual y de la configuración subjetivante que se sigue de esa normalización. De este modo, la teoría *queer* se soportará sobre una visión micropolítica de los placeres en la que no hay una búsqueda de liberar la libido, en el tanto en que se advierte que no existe un campo de lo propiamente libidinal, sino que dicho campo se delimita, circunscribe y gestiona políticamente.

Lo anterior tiene importantes consecuencias a nivel de estrategia política. En efecto, partiendo de este marco, el activismo *queer* se caracterizará por seguir una línea negativa cuya actitud crítica hacia la sexualidad desemboca en un escepticismo acerca de las capacidades emancipatorias de algunas reivindicaciones o ejes de lucha. De hecho, los movimientos *queer* presentan un “recelo crítico” (que no un rechazo *ad portas*) hacia reclamos políticos como el matrimonio igualitario, el libre acceso a terapias de sustitución hormonal, la consecución de atención médica para comunidades con VIH o la propia educación sexual. Por “recelo crítico” no debe entenderse, en sentido alguno, un rechazo de esas reivindicaciones. Por el contrario, la teoría *queer* a menudo forma parte de las luchas a favor de la igualdad de derechos sexuales. No obstante, lo que diferencia a la teoría *queer* de otras vertientes teórico/políticas de corte más igualitarista, es cierto escepticismo con respecto a las capacidades inherentes de dichas medidas a la hora de deconstruir radicalmente algunos dispositivos de poder.

Específicamente en relación con la educación sexual, a partir de la teoría *queer* cabe efectuar una serie de críticas con respecto a sus posibles derivaciones docilizantes y pedagogizadoras del cuerpo. Más en concreto, partiendo de una perspectiva *queer* cabe la pregunta de hasta qué punto la educación sexual no depende directamente de la *scientia sexualis*, en el sentido de que se erige como un saber referido al deber ser de la sexualidad. Dicho de otro modo, mientras hoy se ha institucionalizado la

fórmula según la cual *educar* sexualmente equivale a *liberar* sexualmente, la teoría *queer* presenta un descreimiento de esa perspectiva debido a los riesgos normalizadores que dicha empresa pedagogizadora entraña.

### **Elementos para una crítica *queer* de las pedagogías sexuales**

Es claro que asumir una postura crítica con respecto al control de la sexualidad en contextos latinoamericanos pasa necesariamente por examinar el rol protagónico de ciertos sectores clericales y el impacto cultural de las religiosidades conservadoras. Debido a ello, diversos movimientos sociales han visto en la educación sexual una herramienta política para sacar la sexualidad del oscurantismo religioso y difundir información relevante para combatir enfermedades de transmisión sexual, formas de discriminación basadas en el sexo/género y mecanismos de violencia en general. No obstante, si bien en América Latina estas posiciones críticas del poder religioso ameritan cierta dosis de secularización, también es cierto que habría que prestar atención a las objeciones que esas formas seculares de abordar la sexualidad han suscitado en los contextos donde ha tenido lugar. En América Latina no basta, pues, con liberar la sexualidad de la sombra de la religiosidad, como tampoco es suficiente combatir sin más los efectos normativos de la secularización en la sexualidad, sencillamente porque dicho proceso de secularización no llegó a desarrollarse del todo (cabe, de hecho, interrogarse si dicho proceso de secularización alcanzó a coagular completamente en alguna parte).

Más allá de estas consideraciones contextuales, lo cierto es que una perspectiva *queer* permite examinar críticamente los potenciales efectos normativos de las empresas pedagogizadoras del sexo. En efecto, al hilo de algunas críticas *queer* como la realizada por Judith Butler al carácter disciplinador del actual conocimiento biomédico referido al sexo (BUTLER, 2006, p. 113-148), o la efectuada por Preciado a los métodos anticonceptivos entendidos como derivas del poder panóptico (2008, p. 135),



la pretensión de educar sexualmente a las masas no es enteramente desligable de los programas actuales de control biopolítico. En síntesis: no es claro que difundir un conocimiento científico que ha recortado y delimitado históricamente las posibilidades y normas con respecto a la sexualidad, haga de esta un ámbito menos disciplinario y codificante. Al contrario, la educación sexual puede articularse (y a menudo de hecho se articula) con procedimientos de vigilancia, control y adoctrinamiento de los placeres. En una palabra, la educación sexual apunta al esclarecimiento y difusión de lo que la sexualidad es según una determinada época, acotando el campo de lo permitido y de lo válido desde una perspectiva usualmente naturalizante. De modo pues que, aun cuando la educación sexual constituye una alternativa a la ignorancia religiosa, participa a su vez de un programa de dominación derivada del proyecto ilustrado.

De hecho, la educación sexual surge, a nivel histórico, de forma paralela a la popularización de la sexología. En otras palabras, la confección de políticas y programas públicos relacionados con la educación sexual se da de la mano de una creciente legitimación sociocultural de la sexología. Sexología y educación sexual hacen parte, así, de un mismo pliegue histórico, en tanto exhiben un *ethos* abiertamente dirigista, consagrado a “enseñar” cómo alcanzar una sexualidad “plena”, “realizada” o “feliz”, valores todos estos que se erigen como fines deseables por antonomasia y que, en esa medida, se tornan hasta cierto punto obligatorios.

Al respecto son atendibles las consideraciones del sociólogo francés André Béjin, para quien el prestigio de la sexología depende precisamente de la investidura pedagógica de la que usualmente gozan los sexólogos (1982, p. 291-294). Siguiendo los argumentos de Béjin, la postura filantrópica del sexólogo/pedagogo no solo instaura una lógica jerárquica propia de otras relaciones de poder (como las de los médicos con los pacientes, los curas con los creyentes, o los funcionarios del aparato judicial con los criminales), sino que además instituye una serie de ideologemas con respecto al sexo impermeables al cuestionamiento (obligatoriedad del orgasmo, categorización de los individuos y sus prácticas sexuales en

términos de las dicotomías sano/enfermo, fijación de periodizaciones y frecuencias de los actos sexuales, reglamentación de los objetos de deseo permitidos en contraposición a los prohibidos y llamamiento programático a la consecución de una identidad psicológica estable a través del placer, por dar tan solo algunos ejemplos). Por supuesto, cabe el reparo de que no todo discurso científico con pretensiones de verdad ni todo programa de educación sexual están condenados a acabar contribuyendo a la normalización de la sexualidad (de hecho, en buena medida las aportaciones de teóricas como Donna Haraway o Fausto Sterling apuntan a la necesidad de construir explicaciones científicas *queer*); inclusive es dable imaginar un tipo de educación sexual orientada por postulados antipatriarcales y no heterocéntricos. No obstante, en los contextos institucionales en los cuales se dirige la implementación de políticas públicas, ocurre a menudo que estas discusiones metodológicas quedan relegadas a planos secundarios. Lo importante, podría decirse, no es tanto *cómo* educar sexualmente, sino sobre todo hacerlo. En tal sentido, la educación sexual se erige como una suerte de régimen de verdad que participa de la *scientia sexualis* y que se invoca acríticamente y de manera casi refleja.

Esto no quiere decir, como se apuntaba más arriba, que en términos de la teoría *queer* la educación sexual esté confinada al fracaso o, peor, a erigirse como engranaje del biopoder. Por el contrario, sería de hecho descabellado negar la deseabilidad de políticas de Estado que pongan al alcance métodos anticonceptivos, tratamientos médicos para garantizar abortos seguros y gratuitos, información ligada a la prevención de infecciones de transmisión sexual o condiciones institucionales para vivir la transexualidad sin que ello signifique atravesar diagnósticos médicos punitivos y estigmatizadoras. Lo que tiene lugar al interior de la teoría *queer* no es, pues, tanto un rechazo de esas políticas institucionales como un cambio de parecer respecto de la centralidad de ese ámbito institucional en tanto arena de debate e intervención. De la mano de su vocación negativa, pero también de sus orígenes históricos como movimiento social, la militancia *queer* opta, en consecuencia, por formas de intervención que

no tienen en la política pública o la transformación del Estado su único ni su más importante frente de acción. En este sentido, la educación sexual constituye una forma de acción política hasta cierto punto paliativa o compensatoria, o al menos una forma de lucha que si bien posee ciertos alcances eventualmente provechosos para algunas minorías sexuales, también posee consecuencias normalizadoras usualmente menospreciadas.

Ahora bien, si dentro de la teoría *queer* se realiza esta especie de distanciamiento crítico respecto de la educación sexual y el tipo de intervención política que esta enarbola, ¿qué tipo de filosofía y de praxis políticas se derivarían de lo *queer*? A continuación interesa, precisamente, examinar algunos ejemplos analíticos de “desprogramación del deseo”, con el fin de mostrar de qué manera se plantea, al interior de la teoría *queer*, una especie de ética negativa que se presenta como alternativa política a las formas de activismo con un cariz acaso más institucional.

### **Políticas *queer* y desprogramaciones clandestinas del deseo**

Si la herencia freudiana desembocó en una atención analítica a la liberación del deseo, con la educación sexual como una de sus formas de intervención política plausibles, la teoría *queer* posee, en cambio, un énfasis negativo centrado en la crítica de la normalización del deseo. Esto implica que allí donde la teoría crítica anterior a los movimientos *queer* reivindicaba la liberación del placer, estos últimos reivindicarán su “desprogramación”. Por “desprogramación del deseo” no debe entenderse una especie de “formateo” de las políticas de deseo vigentes en una determinada sociedad (pues un proyecto de esa naturaleza desconocería el hecho de que toda sociedad implica ciertas relaciones de poder, aún cuando estas puedan ser negociables), sino, por el contrario, un tipo de ejercicio crítico que tiene por objeto combatir la normalización a partir de la práctica productiva de placeres heteróclitos, polimórficos, rizomáticos y ateloelógicos. Dicho de otro modo, si la teoría *queer* rompe con la acriticidad a partir de la cual

se apostó ciegamente por las posibilidades emancipatorias del deseo, no es para proponer una forma pura de placer sexual al fin liberada de la represión, sino para optar por políticas sexuales que no den por sentado lo que la propia sexualidad es.

En tal sentido, podría hablarse, siguiendo al teórico *queer* Lee Edelman, de una especie de ética de la negatividad (EDELMAN, 2014). En una línea que recorre los trabajos de otros teóricos *queer* como Hocquenghem, Bersani o Preciado, Edelman reivindica una paradójica forma de ética en la que se postula una resistencia posidentitaria; la “queeridad”, como él la llama, no implicaría una identidad opositiva, sino una oposición propiamente dicha hacia la política afirmativo/identitaria. Desde su perspectiva, “la queeridad nunca puede definir una identidad, [sino solo] perturbarla” (EDELMAN, 2014, p. 39). Por supuesto, éste énfasis en lo negativo no es exclusivo de la teoría *queer*, en la medida en que existe toda una tradición crítica asentada en la negatividad, por ejemplo en las derivas poshegelianas francesas presentes en el pensamiento de Hyppolite o Kojève<sup>2</sup> o, más claramente, en la filosofía crítica alemana encabezada por Adorno y Horkheimer. Lo propio de esa vocación *queer* hacia lo negativo, sin embargo, es precisamente su énfasis en aplicar este esquema crítico en la postulación de una sexualidad indefinida e insustancial. A contramano de las pedagogías sexuales, esta vertiente de la teoría *queer* no reclama del deseo una adecuación con determinadas formas o prácticas sexuales, sino que, por el contrario, lee en la sexualidad algo que cuestiona, e incluso pone en crisis, la propia idea de un deseo adecuado al yo. En el límite, dentro de esta vertiente de la teoría *queer*, la sexualidad no solo no provee de identidad al sujeto (no solo no produce yo alguno), sino que, por el contrario, lo torna imposible.

---

<sup>2</sup> Para una síntesis de esa tradición de la negatividad dentro de la filosofía francesa de inspiración hegeliana véase la síntesis de Judith Butler en *Sujetos de deseo. Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. El texto en cuestión no solo tiene un valor por la sistematización que realiza, sino también porque anticipa el tipo de recepción tensa, productiva y compleja que la teoría *queer* realizará de esa tradición dialéctica (recepción, por cierto, paradójicamente posdialéctica).

Antes bien, dentro de esta perspectiva, “la sexualidad sería aquello que es intolerable para el yo” (BERSANI, 2011, p. 56).

Esta opción por la negatividad y esta proclividad hacia prácticas desprogramadoras del deseo involucran, pues, una ética sin contenido normativo (o, en el lenguaje que acá se intenta proponer, una ética *clandestina*, en tanto que no aspira a tornarse mayoritaria). En una palabra, a partir de la ética *queer* que Edelman propone, no procede educar sexualmente a los sujetos, debido al hecho de que la subjetividad *queer* se define precisamente como una subjetividad ineducable. Esto no quiere decir, sin embargo, que los movimientos *queer* estén condenados a la inacción o la anulación de su sexualidad. De hecho, la teoría *queer* ofrece sendos ejemplos de políticas clandestinas desprogramadoras del deseo, aún cuando estos se producen siempre de forma situada y, por lo tanto, sin aspiraciones de universalidad.<sup>3</sup>

El propio Edelman (2014) se ocupa de analizar este tipo de políticas en la literatura y el cine, y ofrece ejemplos de personajes que se rebelan contra las pedagogías sexuales mediante la práctica de una ética negativa que el autor califica de *sinthomosexual*. Mediante el análisis de esos ejemplos ficcionales, Edelman interpreta la *sinthomosexualidad* como la encarnación misma de la singularidad pura. Se trata de personajes que, como el Scrooge de Dickens o algunos de los personajes de Hitchcock, habitan el – o son puro – síntoma. Siguiendo a Lacan, Edelman define el *sinthome* como una categoría que refiere a un signo que no puede tornarse significante. Los *sinthomosexuales*, en consecuencia, remiten a la figuración inestable de una sexualidad que no regenera ni es regeneradora, sino que se asienta en el goce. Se trata, asimismo, de una sexualidad inútil,

---

<sup>3</sup> Siguiendo a Agamben, los ejemplos comentados a continuación podrían interpretarse en relación con la noción de paradigma. En un sentido agambeneano, el paradigma funda un tipo de conocimiento que no se decanta por lo general ni tampoco por lo universal. Desde esa perspectiva, el ejemplo deviene “una forma particular de conocimiento que no procede articulando universal y particular” (AGAMBEN, 2010, p. 25) y que, por lo tanto, no reclama emulación. Así, el ejemplo tiene valor no para ser seguido, sino como gesta de nuevas derivas.

en el sentido de que carece de significado o de finalidad. Los personajes *sinthomosexuales*, como por ejemplo el Leonard de *North by Northwest*, la película hitchcockiana de 1959, se niegan a la completitud y marcan, antes bien, el límite negativo de lo social (allí donde se espera de Leonard, por ejemplo, que sea compasivo, su actitud consiste en lanzar de un peñasco a sus antagonistas). Mientras la pedagogización de la sexualidad depende de la promesa de consecución de un objeto de deseo que se aleja con lógica asintótica, el *sinthomosexual* no es chantajeable puesto que se afirma en un goce inmediato. Al renunciar a toda forma de postergación del goce, a la edificación de valores o en términos generales a toda idea de futuro (la obra más difundida de Edelman se intitula, precisamente, *No al futuro*) el *sinthomosexual* no es domesticable por dispositivo sexual alguno, en virtud de lo cual este autor liga la *sinthomosexualidad* a la pulsión de muerte. En tal sentido, la *sithomosexualidad* remite a una práctica política desprogramadora del deseo, en la que lo *queer* prefiere correr el riesgo de reivindicar lo imposible, antes que trenzar con las pedagogías sexuales que auguran ingreso al régimen de lo posible.

En otros autores encontramos, asimismo, ejemplos de políticas de desprogramación del deseo acaso más asentadas en el cuerpo. Guy Hocquenghem, por ejemplo, plantea en los inicios de la teoría *queer* francesa y en franca polémica con el edipismo, una política anal de la desobediencia sexual. Siguiendo los postulados de Deleuze y Guattari, Hocquenghem se enfrenta al falocentrismo freudiano, y para ello enfatiza el rol políticamente desestabilizador del ano. Según lo plantea el autor en su obra *El deseo homosexual*, la falocracia social opera como un mecanismo de cofidicación corpórea y sexual – incluso económica, toda vez que “controlar el ano es la condición del acceso a la propiedad” (2009, p. 73). Si en el freudismo la analidad es interpretada en términos de una fase a superar, Hocquenghem planteará como posibilidad política descodificadora “reinvertir colectiva y libidinalmente el ano [para] debilitar el gran significante fálico que nos domina a diario” (p. 80). En otras palabras, si la programación social de la sexualidad tiene en la codificación

del cuerpo y en la superación del placer anal su fin último, Hocquenghem considera que una vuelta clandestina hacia lo anal implica una ruptura con el binarismo heterosexual, en la medida en que el culo torna secundarias las diferencias genitales; esto es: si el falocentrismo depende de que no todos los cuerpos tengan pene para poder jerarquizarlos, todos los cuerpos, en cambio, tienen culo, en razón de lo cual dicho código pierde su fuerza y peso simbólicos. Si el falocentrismo reinante en las políticas educativas del deseo involucra, así, una pedagogización en el uso del pene que apunta a hacer de este un elemento corpóreo distribuidor de sentido, Hocquenghem, en cambio, encuentra en el ano, y específicamente en sus usos libidinales clandestinos, una forma de descentralizar los placeres. En suma, allí donde el cuerpo del niño debía ser educado en el uso de sus partes, Hocquenghem propone arruinar dichos códigos reactivando el hedonismo anal condenado por Freud.

En una dirección similar a la de Hocquenghem, Paul B. Preciado elabora ejercicios de desprogramación del deseo igualmente ligados a una anti-pedagogía posfalocéntrica. Frente a la higienización y el disciplinamiento del cuerpo sexuado, Preciado plantea un uso creativo de una serie de regiones corporales no convencionales. Dentro de su propuesta abiertamente irónica en relación con los discursos didactizantes de la sexualidad (el autor incluye en su libro “prácticas” constrasesuales con sarcásticas instrucciones), Preciado dibuja, siguiendo a Foucault, una contrasexualidad interesada en el empleo de tecnologías de resistencia y contradisciplina. La contrasexualidad deviene así, en sintonía con los planteamientos de Wittig, un conjunto de “bromas ontológicas” que politizan la construcción arquitectónica del cuerpo: masturbaciones de brazos, construcción de dildo/cabezas y anos solares, por ejemplo. Uno de los elementos más relevantes de la contrasexualidad, entendida en tanto política antipedagógica, es su planteo de una sexualidad pos-natural. En efecto, si Preciado opta por recoger y celebrar sexualidades clandestinas y disruptivas, lo hace sobre todo en la medida en que, dentro de su planteamiento, la identidad sexual es un constructo que, una vez dinamitado, revela su condición abierta. Así,

la contrasexualidad tiene como tarea identificar los espacios erróneos, los fallos de la estructura del texto (cuerpos intersexuales, hermafroditas, locas, camioneras, maricones, bollos, históricas, salidas o frías, hermafrodykes...), y reforzar el poder de las desviaciones y derivas respecto del sistema heterocentrado (PRECIADO, 2011, p. 18).

No se trata, una vez más, de educar el cuerpo y el sexo, sino, al contrario, de multiplicar heteróclitamente los fallos y las arbitrariedades de modo tal que se evidencie el carácter precario de toda definición cerrada de esos conceptos. En correspondencia con los planteos de Edelman, las políticas contrasexuales de desprogramación del deseo de Preciado plantean, así, una ética de la negatividad centrada en una antipedagogía del deseo.

La filosofía posestructuralista de la sexualidad desarrollada por Judith Butler a lo largo de su obra ofrece, asimismo, una serie de lecturas dirigidas a contrarrestar el adiestramiento del deseo. Allí donde Hocquenghem y Preciado planteaban antipedagogías sexuales antifalocráticas, Butler se interesa en la dimensión performativa, inestable y desigual de toda subjetividad sexual. Las reflexiones butlerianas se centran, en efecto, en el modo en que algunas subjetividades *queer* desestabilizan las grillas de inteligibilidad heterosexuales y se resisten a la pedagogización positiva del deseo y la sexualidad. Por ejemplo, en el conocido pasaje de *El género en disputa* en el que analiza la significación política del travestismo, la autora pretende mostrar no solo el modo en que ciertos cuerpos subvierten los reglamentos de género, sino también la manera en que esos mismos reglamentos dependen de una pedagogización performativa de la subjetividad. Para Butler, “al imitar el género, la travestida manifiesta de forma implícita la estructura imitativa del género en sí, así como su contingencia” (BUTLER, 2007, p. 269). En otras palabras, la travestida no solo evidencia que los cuerpos regulados y normados lo son en virtud de un esfuerzo fracasado y reiterado de aleccionamiento o adoctrinamiento



heterosexual y binarista, sino que también encarna el doblez negativo o la imposibilidad de consumación de esos esfuerzos pedagógicos. En sus elaboraciones, Butler (2007) remarca, no obstante, el hecho de que la travesti no constituye un modelo de subversión o un cuerpo prototípico. Su aproximación no apunta, pues, a postular a la travestida a la manera de un cuerpo modélico, sino que, por el contrario, lo que intenta mostrar en el análisis de esa deriva corporal es que ciertas prácticas y subjetividades relacionadas con lo *queer* desnudan el imaginario mismo de un cuerpo modélico. En este sentido, el fantasmático cuerpo binario y heterosexual no es sino el resultado del moldeamiento de una materialidad somática cuya forma se revela contingente. Para Butler, el impacto político de algunas subjetividades sexuales *queer* – o, en el lenguaje del presente volumen, “clandestinas” – tiene que ver, en suma, con la posibilidad de desactivar las pedagogías que, al postular el sexo como naturaleza, pretenden modularlo en nombre de su pretendida constitución consustancial.

### Consideraciones finales

Mientras que las teorías críticas pre-*queer* tenían en la liberación de la sexualidad su meta política por antonomasia, la irrupción de los proyectos críticos ligados a los movimientos *queer* plantean, en cambio, un tipo de activismo diferente centrado en la desactivación de los efectos disciplinares del dispositivo de sexualidad. En razón de ello, la teoría *queer* establece ciertas precauciones con respecto a los alcances emancipadores de las empresas pedagogizadoras del sexo.

Si bien desde una perspectiva *queer*, especialmente en contextos latinoamericanos, la educación sexual podría resultar – y de hecho resulta – beneficiosa a la hora de prevenir algunas formas de violencia y de fomentar respeto por la diversidad sexual, sus alcances en términos de una crítica radical a la normalización de la sexualidad resultan limitados. De ahí que los movimientos *queer* opten por praxis políticas cuyo eje

central es la desestabilización de los regímenes de poder ligados al deseo. En consecuencia, allí donde los pedagogos sexuales consideran que es posible y deseable enseñar y desentrañar el sexo, la teoría *queer* propone que es preferible desaprender lo que creemos saber del mismo. En una palabra, a partir del ejercicio de praxis políticas clandestinas desprogramadoras del deseo, se jugaría no ya la posibilidad de educar al sexo para que se ajuste al fin a su verdadera esencia, sino la posibilidad de mostrar la dimensión normativa de esas pretensiones de esencialización.

## Referencias

- AGAMBEN, G. *Signatura rerum*. Barcelona: Anagrama, 2010.
- BÉJIN, A. Crepúsculo de los psicoanalistas, aurora de los sexólogos. *In*: ARIÈS, A.; BÉJIN, M.; FOUCAULT, M. (Comp.) *Sexualidades occidentales*. Barcelona: Paidós, 1982. p. 249-282.
- BERSANI, L. *El cuerpo freudiano: psicoanálisis y arte*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2011.
- BUTLER, J. *Sujetos del deseo: reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Traducción de E. Luján. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.
- BUTLER, J. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Traducción de M. A. Muñoz. Barcelona: Paidós, 2007.
- BUTLER, J. *Deshacer el género*. Traducción de P. Soley. Barcelona: Paidós, 2006.
- BUTLER, J. *Lenguaje, poder e identidad*. Traducción de J. Sáez y B. Preciado. Madrid: Síntesis, 2004.
- EDELMAN, L. *No al futuro*. Barcelona, Madrid: Egales, 2014.
- FIRESTONE, S. *La dialéctica del sexo*. Barcelona: Kairós, 1976.
- FOUCAULT, M. *La voluntad de saber*. Traducción de U. Guiñazú. México: Siglo XXI, 2005.
- FOUCAULT, M. Sexualidad y poder. *In*: FOUCAULT, M. *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós, 2010. p. 799-814.

HALPERLIN, D. *San Foucault: para una hagiografía gay*. Traducción de M. Serrichio. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2007.

HOCQUENGHEM, G. *El deseo homosexual*. Traducción de G. Huard. España: Merlusina, 2009.

RUBIN, G. El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Revista Nueva Antropología*, v. VIII, n. 30, p. 95-135, 1986.

PRECIADO, B [P]. *Manifiesto contrasexual*. Traducción de J. Díaz y C. Meloni. Barcelona: Paidós, 2011.

WITTIG, M. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales, 2006.



**VIDAS CLANDESTINAS:  
ESPACIALIDADES QUE EDUCAM/PRODUZEM  
SUJEITOS MIGRANTES**

DOUGLAS LUÍS WEBER  
CAMILO DARSIE

Os processos que envolvem aquilo que conhecemos por globalização e/ou mundialização ocasionaram diversas mudanças em relação aos modos de vida individuais e coletivos, em diferentes lugares do mundo. Certamente, muitas são as discussões que problematizam o tema, chegando ao ponto de emergirem discursos contraditórios acerca dos efeitos de tal fenômeno. No entanto, a partir da perspectiva por meio da qual operamos neste texto, é necessário levar em consideração as mudanças que envolvem a relação espaço-tempo e as dinâmicas humanas que a constituem.

Neste sentido, o espaço é uma dimensão que pode ser relativizada, quando relacionada ao tempo, pois, de acordo com as possibilidades de deslocamento e acesso à informação – típicas de um mundo interligado –, ele se tornou elástico, ou seja, uma estrutura cujas distâncias podem ser aumentadas ou diminuídas, conforme um conjunto de fatores sociais, culturais e econômicos. Esse fato nos leva a refletir sobre a transformação de suas dinâmicas, as quais são permanentemente ressignificadas, desde a perspectiva do global até o individual, estabelecendo modos de ser/viver em diferentes lugares, ou seja, em diferentes parcelas do espaço.

As migrações humanas se configuram como uma dessas dinâmicas. Elas operam no sentido de ressignificar o espaço – enquanto totalidade –, por meio das intenções e ações de seus praticantes, e, ao mesmo tempo, fazem emergir articulações entre espacialidades que educam/produzem e, conseqüentemente, ressignificam a vida dos sujeitos migrantes. Assim, novas feições e discussões podem ser pensadas, principalmente, no que tange à educação de sujeitos por meio de suas experiências vividas por meio dos processos de deslocamento pelo espaço e de produção de espacialidades.

Diante disso, nas linhas que seguem, aprofundaremos tais noções e discutiremos as migrações, de modo a demonstrar o que entendemos por “vidas clandestinas” e, em seguida, apresentaremos apontamentos acerca do espaço, das espacialidades e da educação/produção de sujeitos migrantes.

### **As migrações e o estabelecimento da vida clandestina**

As migrações podem ser definidas como deslocamentos de pessoas, de um lugar do mundo para outro, a fim de estabelecerem residência permanente ou temporária (COSTA; REUSCH, 2016). Existem duas formas de migração, quais sejam, as nacionais, que ocorrem dentro de um território, e as internacionais, quando envolvem o atravessamento de fronteiras políticas (WEINTRAUB; TITTANEGRO; VASCONCELLOS, 2014).

Conforme aponta Harvey (2001), certa facilidade de acesso a tecnologias de transporte encurtaram as distâncias entre as diversas parcelas do espaço que, anteriormente, encontravam-se isoladas, ampliando o fluxo de deslocamentos entre os países e as regiões do mundo. Embora tal questão apresente aspectos positivos, para Dias e Gonçalves (2007), as migrações, principalmente as internacionais, passaram a ser um dos maiores desafios em nível global, especialmente pela facilitação e ampliação do fluxo humano associado à necessidade de garantia de qualidade de vida.

Apesar de não serem um fenômeno recente, foi a partir da década de 1970 que as migrações começaram a ser constituídas por múltiplos trajetos, em escala global, e por novas dinâmicas, de acordo com as demandas políticas, sociais e humanas emergentes em diferentes contextos espaçotemporais. Cabe frisar, também, que são diversos os motivos pelos quais as pessoas migram, contudo, o principal deles é a busca por melhores condições de vida. Nesse sentido, os migrantes almejam mais oportunidades de emprego e recursos econômicos, bem como melhores possibilidades de acesso a educação, saúde, segurança pública, saneamento básico, entre outros (ROCHA *et al.*, 2012).

Antes de prosseguir, ressaltamos que nem todos os deslocamentos acontecem em decorrência da vontade dos migrantes, já que as chamadas migrações forçadas se configuram pelo movimento obrigatório de populações em função de guerras, perseguições étnicas, políticas ou religiosas, desastres naturais, entre outros (WEINTRAUB; TITTANEGRO; VASCONCELLOS, 2014). Nesse caso, o processo desencadeia uma grande fragilização dos meios sociais frente à gestão dessas populações, o que faz com que os migrantes compulsórios passem a ser considerados a parcela mais vulnerável dentro do processo que, na maioria dos casos, ocorre em função de condições de vida precárias.

No entanto, em ambos os casos, as características culturais e identitárias que envolvem os migrantes acabam por implicar em novos e diversos modos de compreensão do mundo, tanto no que se refere aos sujeitos que se encontram em deslocamento quanto no que diz respeito às populações autóctones. Dessa forma, questões a respeito das leis – que ainda se pautam entre as nações de forma ambígua – e relacionadas à integração e aos atravessamentos culturais se configuram como um problema delicado frente à gestão dos fluxos migratórios.

É importante salientar que, apesar de alguns processos ditos globalizados estarem difundidos pelo mundo, assim como as migrações, o espaço global não é homogêneo, pois, ao ser observado a partir de diferentes escalas (nacionais, regionais, locais, entre outras), é possível se identifi-

carem especificidades estabelecidas pelos diferentes modos de se viver o espaço. Dessa maneira, como pontua Darsie (2014), os processos espaciais acabam por potencializar os diversos contrastes existentes em distintos lugares ou regiões e, também, passam a produzir determinados modos de vida que destacam certas características culturais que acabam, muitas vezes, por serem temidas, almeçadas ou transformadas por populações, leis, normas e outros elementos.

As disparidades espaciais relacionadas aos níveis de rendimento, de bem-estar social, de saúde, de educação, de tecnologia, entre outros, também podem ser associadas a este fenômeno. Pode-se pensar, portanto, que são justamente tais disparidades que evidenciam as diferenças espaciais dos sujeitos ao mesmo tempo em que influenciam o nível e a direção das próprias migrações, alterando as características que qualificam diferentes lugares, delimitando o seu público migrante.

Assim, com o constante aumento dos fluxos migratórios, nos últimos anos, as políticas voltadas à migração também passaram a estar no alvo de discussões estabelecidas entre nações. A preocupação com as populações autóctones, bem como com as questões de segurança, saúde, educação, trabalho e economia dos migrantes deliberaram uma maior rigidez e endurecimento das leis migratórias ao redor de todo o mundo. Entretanto, elas não foram suficientes para que o aumento dos deslocamentos fosse controlado. Paralelamente, tais políticas incentivaram a migração clandestina e ilegal.

Em muitos casos, frente à constante fragilização das populações migrantes, por problemas de cunho social e político, os deslocamentos humanos, muitas vezes, fogem dos controles e balizas legais estabelecidas pelos governos nacionais. É importante destacarmos que as migrações representam a necessidade de condições de sobrevivência daqueles que as praticam, pois são a chance de uma vida mais digna, são a possibilidade de libertação em relação a perseguições políticas e religiosas, desastres naturais e condições de vida precárias, por exemplo.

Assim, elas passam a ter um caráter emergencial que desvia as decisões individuais e coletivas da burocracia necessária. É neste contexto que,



na perspectiva legal, emergem os sujeitos clandestinos, ou seja, aqueles que não se enquadram no conjunto de normas e exigências políticas estabelecidas pelas nações para a ocupação de seus territórios. Conforme estamos acostumados a ler ou ouvir, por meio das diversas mídias existentes, os migrantes clandestinos representam o “principal problema” no que se refere às discussões e estratégias que envolvem essa questão. São eles que, em um primeiro momento, despertam reações acerca da noção de clandestinidade e deslocam os olhares para as suas situações. Nessa direção, emergem sentimentos e reações políticas e sociais que vão desde à ideia de acolhimento até a organização de grupos de resistência.

Contudo, para além disso, é importante destacar que, neste texto, entendemos a clandestinidade não apenas como um problema relacionado à ilegalidade da permanência ou do deslocamento de determinadas pessoas em diversos territórios, mas como modo de constituição social e humana, estabelecido por meio da posição de sujeito migrante. Isso abre espaço para nos apoiarmos nas ideias de Moretti (2014) e Silveira e Moretti (2017) sobre a clandestinidade. Ela surge como uma necessidade, seja de decisão tática – de como mover-se no jogo político – seja de sobrevivência – de como alojar-se no espaço. Assim, a clandestinidade deve ser entendida como um conceito polissêmico e complexo, uma vez que seria um ato arbitrário vinculá-la a um único significado.

Ressaltamos, portanto, que ser/estar clandestino não se refere necessariamente aos vistos de permanência em determinadas nações, mas aos modos pelos quais os diferentes migrantes, em situações regulares ou não, produzem-se no contexto que chamamos de “vida clandestina”, ou seja, uma condição de vida ocasionada por ocuparem a posição do outro, a posição do sujeito deslocado. De acordo Appadurai (2009), essa diferença se estabelece a partir da aproximação do diferente ou do estrangeiro em relação ao coletivo considerado local. Tal situação, para o autor, faz com que emerja posicionamentos de ação e resistência frente ao outro, fato que nos leva a ressaltar que a clandestinidade da vida dessas pessoas passa a ser potencializada, tanto pelas políticas de

acolhimento quanto pelas ações de afastamento que se ampliam atingindo, em um primeiro momento, os migrantes considerados ilegais e, depois, todo e qualquer estrangeiro que represente a possibilidade de desestabilização de aspectos locais.

Assim, entendemos o clandestino como o sujeito diferente, aquele que diverge, que vem de fora e que nos confronta por meio de outros conjuntos de atravessamentos culturais próprios de outros lugares, de outras parcelas espaciais. Como diz Bauman (2017), no título de seu livro, o migrante é o “estranho que está à nossa porta”. Tal entendimento vincula-se à ideia de clandestinidade para entendermos o sujeito migrante como alguém que estabelece o estranhamento em função de seu deslocamento pelo espaço. Desse modo, é coerente pensar que a diferença é produzida por aspectos de localização e deslocamento espacial, já que o estrangeiro é aquele que “não é daqui”, mas “é de lá” e, principalmente, é aquele que pode representar algum risco às populações autóctones.

Assim, é necessário considerar a relevância das dinâmicas espaciais que operam na direção de estabelecer e reforçar o que chamamos de vidas clandestinas ao mesmo tempo em que agem no sentido de moldar tais vidas de modo a adaptá-las à outro lugar. A seguir, portanto, destacamos elementos conceituais acerca do espaço e argumentamos acerca das espacialidades enquanto processo de educação/produção de sujeitos migrantes.

### **Espaço, espacialidades e a educação/produção de sujeitos migrantes**

O espaço pode ser entendido como um produto das relações sociais; através da dimensão indissociável de tempo. Ele é a esfera das possibilidades para as multiplicidades, diferenças e antagonismos que expressam a pluralidade contemporânea da existência. É por meio dele que se exerce a vida, oportunizando a heterogeneidade dos acontecimentos que transformam as variadas formas de existências. O espaço se constitui a

partir da transformação, pois está sempre em construção, é um produto de “relações-entre”, “relações que estão” necessariamente relacionadas às práticas materiais que devem ser efetivadas, está sempre em processo de fazer-se, não é finito nem fechado, sua principal característica é reprodução (MASSEY, 2009).

O espaço é o conjunto das inter-relações sociais e materiais que se constituem desde o imenso do global até as mínimas singularidades do local, de maneira difusa e não sequencial, dando ressignificações à vida, sendo que a força que move essas relações é a ação humana e suas práticas espaciais (LEFÉBVRE, 1991). Segundo Darsie (2014), o espaço, ao ser produzido e reproduzido, em suas diferentes estruturas, produz modos de ser/estar no espaço a partir de práticas sociais, individuais e coletivas. Tal ideia vai ao encontro da afirmação de Massey (2009), quando apresenta o espaço como uma produção multifacetada de ressignificações e que se encontra a todo momento em transformação.

Salgueiro (1998) e Heidrich (2002) ressaltam que o espaço pode ser entendido como formas e conteúdo, métodos e saberes, a partir da integração entre a materialidade e as ações sociais que o transformam e o permeiam. Essa condição reformula a existência no espaço e acaba por difundir o social e o histórico, gerando determinadas contradições e posicionamentos culturais. Pode-se entender que, em determinados lugares, existem diferentes sujeitos que possuem diferentes relações com o próprio espaço, a partir dos lugares onde se encontram. Além disso, torna-se compreensível que algumas questões voltadas à ressignificação do espaço ou formas de vida podem reconfigurar as formas e práticas da dinâmica espacial preexistente.

Para Santos (2009), o espaço precisa ser considerado como totalidade: conjunto de relações realizadas através de funções e de formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado como do presente. Desse modo, segundo Saquet e Silva (2008), o espaço, além de instância social que tende a reproduzir-se, tem uma estrutura que corresponde à organização feita pelo próprio homem que direciona as

suas ações. Por sua vez, Colucci e Souto (2011) afirmam que o conceito de espaço não está dissociado dos aspectos históricos e culturais e que, a partir deles, há um favorecimento para a estruturação socioprodutiva do espaço, além da conjuntura na qual se dão essas relações e possibilidades de reestruturação.

Ser, sentir, delimitar, modificar, produzir e dizer espaço: tudo isso pode ser entendido como espaço, ou seja, como fenômeno que se encontra em constante transformação e, conseqüentemente, produção (DARSIE, 2014). Baseados no referido autor, exemplificamos tais afirmações a partir da noção de que compramos parcelas do espaço, demarcamos o espaço dividindo-o em áreas e/ou regiões, projetamos significados ao espaço, produzindo, assim, lugares. Abrimos, fechamos e alugamos territórios do espaço. Ainda, otimizamos, transformamos e construímos o espaço. No limite, somos espaço, pois ele, por meio de seus atravessamentos, ao mesmo tempo que é produzido, também nos produz como sujeitos.

Durante esse processo de produção do espaço pelas ações dos sujeitos, concomitante à produção dos sujeitos pelo próprio espaço, a vida clandestina, conforme denominamos a posição dos migrantes, se insere no processo a partir de ações educativas que ocorrem por meio do cotidiano, de modo não formal. Assim, mesmo que as intensidades de transformação sejam diferentes, ao mesmo tempo em que os migrantes fazem emergir estranhamentos e resistências, em relação às suas ações projetadas no espaço, eles também são atravessados e constituídos por resistências, estranhamentos, conhecimentos, experiências, visualidades e materialidades espaciais que os posicionam enquanto sujeitos diferentes daqueles que eram anteriormente e, ainda, diferentes daqueles com quem convivem em seus novos lugares de permanência. Nessa direção, podemos entender que o espaço educa/produz sujeitos que dele fazem parte, inclusive os migrantes, frente às diferenças existentes entre os diversos lugares e regiões que o compõem. Essa relação acaba por estabelecer uma continuidade que se materializa a partir da interação do social com a dimensão ambiental, surgindo assim as chamadas “especialidades”.

Segundo Soja (2008), Massey (2009), Santos (2009), Darsie (2014) e Weber (2017), as espacialidades são entendidas como todas as dinâmicas, de todas as esferas, que agrupam as mais distintas formas de relações sociais e que se articulam às materialidades espaciais já existentes, formando novos modos de ver, ser, viver e produzir o espaço. Assim, as espacialidades atravessam os sujeitos e podem ser entendidas como formas de identificação com o espaço, ou seja, um modo de ser produzido por ele mesmo. As espacialidades e os modos de ser se encontram em constante ressignificação através de uma interação indissociável (MASSEY, 2009).

Ramos (1982) já apresentava as espacialidades como um processo em movimento pelo espaço social e histórico, incluindo tanto o realizado quanto o possível, num constante ato de transformação mútua. As ideias do autor vão ao encontro dos argumentos de Soja (1993) e Murdoch (2006), quando afirmam que é justamente a articulação entre esses elementos que faz surgir os modos de ser no espaço.

Além disso, é necessário se entenderem as espacialidades como divergências singulares, ou seja, novas maneiras de constituição de algo preexistente: novos padrões culturais, novas tradições político-sociais, novas formas de moldar a vida, novas dinâmicas populacionais e de mobilidade social. As espacialidades são relações indevidas de produção social da existência dentro de um grupo de sistemas e que determina a existência humana e os sujeitos (COLUCCI; SOUTO, 2011).

Assim, o espaço torna-se uma esfera que não se limita a uma dinâmica autônoma de comportamento, pois o que realmente lhe atribui significado são as espacialidades, ou seja, aquilo que atravessa os sujeitos. O espaço é, portanto, moldado a partir do seu próprio uso como dimensão existencial que garante a vida e seus diversos elementos ao passo em que molda esta vida. O espaço é onde ocorrem as dinâmicas sociais que, relacionadas entre si, transformam tanto suas próprias feições quanto as formas espaciais, entre elas as humanas (DARSIE, 2014).

Com a noção das vidas clandestinas, dos migrantes, surgem possibilidades de se pensar acerca dos modos pelos quais o espaço educa/

produz estes sujeitos. Entre outros elementos, as políticas públicas, as mídias, as indústrias científicas e tecnológicas, as instituições de ensino e de saúde, associadas às materialidades espaciais, atuam como fortes promotoras e divulgadoras de muitas práticas e conhecimentos que envolvem a educação/produção dos sujeitos pelo espaço. Dessa maneira, esses meios são fortemente atuantes no que se entende por formação de espacialidades e se relacionam diretamente com a produção de sujeitos através dos processos educacionais que estabelecem. No limite são processos educacionais que atuam na articulação daquilo que o espaço pode produzir aos modos como ele pode ser produzido.

A partir de tais preceitos, a vida clandestina pode ser pensada como um modo de vida estabelecido por pequenos fragmentos espaciais, constituídos por diferentes espacialidades, que se movimentam pela dimensão contínua do espaço e proporcionam a conexão entre os diversos lugares que o constituem. Para Braun (2008), tal escala pode ser chamada de “escala individual”, presente na dimensão espacial. Assim, é necessário entender os sujeitos migrantes como uma escala espacial que proporciona, no âmbito das relações sociais, políticas e educacionais o não apagamento de determinados lugares em relação a outros e, também, a reinvenção do espaço em função da hibridização cultural emergente de novas espacialidades.

Essas escalas individuais, quando em processo de deslocamento, acabam por conectar lugares e, conseqüentemente, espacialidades. Dessa maneira, os processos migratórios estabelecem uma relação mútua entre as diferentes parcelas do espaço, ou seja, o ato de migrar não se reduz à simples transferência de um indivíduo ou população de uma parcela do espaço para outra, mas estabelece um vínculo entre as mais diversas espacialidades, as quais se reconfigura de acordo com as experiências espaciais vividas.

Este fato faz com que se estabeleça um dado modo de educação que se dá por meio do espaço. Assim, o sujeito migrante, em seu processo de deslocamento e reestabelecimento de moradia, carrega consigo as

espacialidades que o educaram/produziram em outros lugares e, ainda, passa a ser reeducado de modo a se adaptar ao novo “lar”.

Neste caso, deve ser destacado que as necessidades relacionadas à adaptação e não apartação em relação aos novos locais de permanência estabelecem uma dinâmica educativa que pode ser considerada desigual. Isso significa dizer que, mesmo que se estabeleçam coletivos de migrantes, nos quais os sujeitos buscam manter suas tradições e atravessamentos culturais, há uma lógica espacial que os empurra na direção de estabelecerem novas espacialidades. Não seriam, necessariamente, modos de vida impostos de forma autoritária, contudo, se configuram como uma certa condição de permanência, pois é através das espacialidades locais que os migrantes buscam escapar da vida clandestina. Certamente, tais questões fazem emergir determinadas resistências por parte dos migrantes, as quais, de modo estratégico, vão sendo manejadas por meio de outras ações educativas.

Nesse sentido, seriam as normas de empregabilidade, de acesso à educação, à saúde, às melhores condições de vida, entre outras – provenientes de um dado conjunto de dinâmicas espaciais –, que passam a ditar os modos de ser migrante e ser adaptável. No limite, seria um conjunto de espacialidades que se impõem – de um modo perverso – sobre os sujeitos migrantes que os educam/produzem no sentido de serem “mais locais”.

### **Considerações finais**

Neste texto, a partir da operacionalização do conceito de espaço e da noção de clandestinidade, abordamos processos educacionais que atravessam os migrantes em função da passagem por lugares diferentes daqueles que deixaram para trás e/ou da permanência nesses lugares. Assim, nossas intenções foram pautadas na possibilidade de se discutirem e, principalmente, de se criarem disparadores que oportunizem a reflexão acerca dos modos pelos quais o espaço age no sentido de fazer emergir modos de vida.

Para tanto, apoiamo-nos nas chamadas espacialidades, de modo a demonstrar que o próprio espaço, por meio de suas dinâmicas, ao passo em que é produzido pelas relações humanas, educa/produz sujeitos por meio de suas diferenças. Assim, discorreremos sobre o modo como as espacialidades locais, em um contexto de deslocamentos globais, alteram modos individuais e, conseqüentemente, coletivos de vida.

Contudo, destacamos que, em meio a essa dinâmica, os sujeitos migrantes acabam por se enquadrarem naquilo que chamamos de vida clandestina, ou seja, uma posição de sujeito que os deixa permanentemente em situação de estranhamento no que se refere às populações autóctones. Tal situação nos convida a pensar sobre os modos pelos quais as espacialidades locais se sobrepõem às estrangeiras por meio de ações que, apesar de não serem impositivas, se tornam necessárias aos migrantes no que se refere ao estabelecimento de condições de vida mais dignas.

## Referências

APPADURAI, A. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural, 2009.

BAUMAN, Z. *Estranhos à nossa porta*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRAUN, B. Environmental issues: inventive live. *Progress in Human Geography*, v. 32, issue 5, p. 667-679, 2008.

COLUCCI, D. G.; SOUTO, M. M. M. Espacialidades e territorialidades: conceituação e exemplificações. *Revista Geografias*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 114-127, jan./jun. 2011.

COSTA, M. M. M. C.; REUSCH, P. T. Migrações internacionais (soberania, direitos humanos e cidadania). *Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 275-292, maio/ago. 2016.

DARSIE, C. *Educação, geografia e saúde: geobiopolíticas nos discursos da Organização Mundial da Saúde e a produção da mundialidade pelo controle e*



prevenção de doenças. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DIAS, S.; GONÇALVES, A. Migração e saúde. In: DIAS, S. (Org.). *Revista Migrações*. Lisboa: ACIDI, n. 1, p. 15-26, 2007.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.

HEIDRICH, A. L. Espaço, território e cidadania. *Revista Crítica de Ciências Sociais e Humanas*. Canoas: Ed. da Ulbra, n. 21, 2002.

LEFÉBVRE, H. *The production of space*. UK/USA: Blackwell, 1991.

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política de espacialidade*. Tradução de Rogério Haesbaert e Hilda Preto Maciel. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORETTI, C. Z. *Nosso norte é o sul: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

MURDOCH, J. *Post-structuralist geography*. London: Sage, 2006.

RAMOS, A. W. Espaço-tempo na cidade de São Paulo: historicidade e espacialidade do “bairro” da água branca. *Revista do Departamento de Geografia da FFLCHUSP*, São Paulo, n. 1, p. 65-75, 1982.

ROCHA, C. M. F. *et al.* Migração internacional e vulnerabilidade em saúde: tópicos sobre as políticas de saúde e de saúde sexual e reprodutiva em Portugal. *Revista brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, v. 8, n. 15, p. 190-200, 2012.

SALGUEIRO, T. B. Cidade Pós-Moderna: espaço fragmentado. *Revista Território*, Rio de Janeiro, ano III, n. 4, jan./jul. 1998.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SAQUET, M. A.; SILVA, S. S. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. *Geo UERJ*, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2008.

SILVEIRA, E. S.; MORETTI, C. Z. Memórias de uma educação clandestina: comunistas brasileiros e escolas políticas na União Soviética na década de 1950. *Educar em revista*, v. 33, p. 193-208, 2017.

SOJA, E. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOJA, E. A virada da espacialidade. In: OLIVEIRA, M. P.; COELHO, M. C. N.; CORRÊA, A. M. (Org.). *O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas* (1). Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

WEBER, Douglas Luís. *Deslocamentos Internacionais, Educação e Saúde Global: os discursos biopolíticos que produzem o sujeito migrante*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

WEINTRAUB, A. C. A. M.; TITTANEGRO, G. R.; VASCONCELLOS, M. P. Razões do migrar no contemporâneo. In: FORTES, P.; RIBEIRO, H. (Org.). *Saúde Global*. Barueri: Manole, 2014.

## 7

# CAMINHOS POR TODA A PARTE: A ÉTICA DA DESTRUIÇÃO NA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE WALTER BENJAMIN

JOÃO GABRIEL LIMA DA SILVA

Há cinco anos, escrevi, junto com Luis Antonio Baptista, um artigo intitulado “Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin”, colhendo os frutos de um longo processo de discussão em torno do sentido e dos usos dos conceitos de experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*) no curso da obra benjaminiana (LIMA; BAPTISTA, 2013). No Brasil, muitos artigos e livros nos precederam e auxiliaram nessa tarefa, como o clássico de Jeanne-Marie Gagnebin (1999), *História e narração em Walter Benjamin*, bem como a excelente tese de Caroline Mitrovitch (2011), escrita em 2007, e que se tornou livro em 2011, intitulado *Experiência e formação em Walter Benjamin*. Outros autores, após nossa investigação, também abordaram o problema da experiência sem necessariamente se referir ao nosso trabalho, lançando novas luzes sobre pontos que havíamos negligenciado. Quanto ao nosso artigo, contudo, notamos com alegria que obteve alcance mais amplo do que poderíamos imaginar no instante da elaboração, incidindo diretamente em alguns trabalhos originais nos campos da sociologia, da filosofia, da psicologia, da comunicação – em suma, nos mais variados espaços das Humanidades. Como a própria escolha do termo expressa, o “Itinerário...” não teve por finalidade introduzir uma

concepção verdadeiramente crítica sobre os conceitos de experiência e vivência na obra de Benjamin – se por acaso o fez em algum momento, calhou de ser mais uma fatalidade do que uma intenção deliberada. Mas agora, cinco anos depois, talvez seja possível retornar ao problema da experiência na obra de Walter Benjamin de maneira mais crítica e com uma leitura um tanto diferente.

À época do “Itinerário...”, propusemos como percurso os textos: *Experiência*, escrito ainda na juventude de Benjamin, em 1913; *Sobre o programa da filosofia do porvir*, um manuscrito não publicado de 1918; os artigos, hoje já clássicos, *Experiência e pobreza*, de 1933, e *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, de 1936; e, finalmente, seu escrito *Sobre alguns temas em Baudelaire*, de 1940, em que Benjamin dissocia mais claramente *Erfahrung* e *Erlebnis*. Com esses cinco escritos, sem dúvida, cobrimos uma parte nada desprezível da conceituação da experiência nos escritos benjaminianos, ainda que se pudesse objetar que alguns escritos escaparam de nosso escopo. Cabe, agora, retornar a esses escritos, desta vez, todavia, propondo uma direção de leitura à crítica da experiência de Benjamin. Esse “norte” da leitura começa com o problema da *destruição*.

Associar *experiência* e *destruição* não é tarefa nova nos estudos benjaminianos, fato comprovado, por exemplo, na coletânea *A filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência*, de dois grandes estudiosos da Teoria Crítica no mundo anglo-saxão, Andrew Benjamin e Peter Osborne. Devemos, porém, dar um tom particular à interlocução entre experiência e destruição em Benjamin, começando por dizer que a crítica benjaminiana da experiência melhor se clarifica em sua completude se acaso se tem conhecimento das origens e dos sentidos da *destruição* na filosofia benjaminiana. Sempre que Benjamin está preocupado com a *Erfahrung* ou com a *Erlebnis*, com a experiência ou a vivência, na realidade, seu ímpeto está para além de salvar, lamentar ou proteger – trata-se sempre de *destruir* ou de *destruição*. Se Benjamin é o pensador da experiência, não é menos o pensador da destruição.

## Destruição

Quando Benjamin realiza sua crítica da experiência, não está meramente debatendo a verdade da filosofia com doutos universitários. Ao contrário, suas investigações são desesperadas incitações a uma mudança completa no modo de viver e de compreender a vida na modernidade. Sem dúvida, podemos julgar que a filosofia benjaminiana propõe uma *ética*, se pelo termo *ético* compreendemos o nível de transformação mais vibrante, completa e profunda que um sujeito pode requerer para si mesmo, exatamente como os Antigos concebiam o próprio filosofar (HADOT, 1999). Esse “projeto” ético apresenta uma palavra norteadora que pulsa em cada um de seus parágrafos: a *destruição*. A filosofia benjaminiana está inteiramente imersa na tradição de pensamento – muito diversa, é verdade – que introduz a dimensão destruição como um problema fundamental.

O problema da destruição se torna visível ao menos desde Goethe na cultura alemã. No romantismo, não há criação possível sem que ela mesma esteja embebida em destruição. Como recordam Hugo e Erik Reinert (2006), poucos escritos são tão emblemáticos sobre a noção de criação ao Romantismo quanto o poema *Wiederfinden* (“Recuperação”), de Goethe, que apresenta a cena da criação divina do mundo como uma terrível explosão de dor e poder:

*Als die Welt im tiefsten Grunde  
Lag an Gottes ewger Brust,  
Ordnet' er die erste Stunde  
Mit erhabner Schöpfungslust,  
Und er sprach das Wort: Es werde!  
Da erklang ein schmerzlich Ach!  
Als das All mit Machtgebärde  
In die Wirklichkeiten brach.*

Como o mundo no último lugar  
permanece no peito eterno de Deus  
Ordenou para a primeira hora  
Com alto gozo da criação  
E Ele falou a palavra: Acenda!  
Então ressoou um Ah doloroso  
Como o Mundo com potência  
Rompe-se no Verdadeiro.

(GOETHE, 1987, p. 490)

Nessa versão de Goethe, a própria criação do mundo se realiza através de um ato doloroso no rompante gozo da criação, *Schöpfungslust*. O poder de criar, aos românticos, decisivamente se opõe ao ordenamento enciclopédico dos Iluministas, em que a criação atua como princípio superior e contrário à destruição. Aos românticos, a destruição não pode jamais ser alijada da verdade de toda criação, uma vez que ela é a condição para a própria criação. A criação realiza sua obra por um transbordamento do poder, em um movimento disruptivo, desagregador. Ademais, os românticos elevaram o elo entre autodestruição e criação ao mais sublime sentimento estético, contribuindo Goethe, outra vez, com *Os sofrimentos do jovem Werther* para sua propulsão, embora o romantismo alcançasse lugares ainda mais sombrios com sua sina pela destruição até culminar no *Schwarze Romantik*, o romantismo negro, em que os românticos recobriam a destruição com o imaginário da morte – do qual, naturalmente, o nosso Augusto dos Anjos, como ninguém, soube transpor esse sentimento ao calor das tumbas tropicais.

Se os românticos introduziram na cultura alemã a noção de destruição criadora, foi em Nietzsche que ela se realizou da maneira mais radical no campo do pensamento. Se tomamos *Assim falou Zaratustra*, teremos os indicativos mais claros de que o ato de criação necessariamente consiste em um ato destruidor: o sujeito criador necessariamente age destruindo (REINERT; REINERT, 2006). Naturalmente, a destruição em jogo na obra do filósofo se dirigia sobretudo aos valores morais herdados pela tradição judaico-cristã, aos quais o super-homem (*Übermensch*) deverá destruir para abrir caminho a novos valores – a célebre “transvaloração de todos os valores” que está no fundamento da obra nietzschiana (NIETZSCHE, 2014, p. 355). Em *Zaratustra*, muitas são as passagens que transmitem a ideia de que o verdadeiro criador e a verdadeira criação consistem na destruição, como, por exemplo, ainda no prefácio:

Vede os bons e justos! Quem eles odeiam mais? Aquele que quebra suas tábuas de valores, o quebrador, o infra-

tor: – mas este é o criador. Vede os crentes de toda crença! Quem eles odeiam mais? Aquele que quebra suas tábuas de valores, o quebrador, o infrator: – mas este é o criador (NIETZSCHE, 2014, p. 235).

Há outras sentenças que claramente denotam o ato destruidor da criação, como “*immer vernichtet, wer ein Schöpfer sein muss*” (“sempre aniquila, aquele que deseja ser um criador”) (NIETZSCHE, 1883, p. 35); ou ainda “*wer ein Schöpfer sein muss im Guten und Bösen: wahrlich, der muss ein Vernichter erst sein und Werthe zerbrechen*” (“quem um criador quer ser no Bem e Mal; na verdade, deve ser um aniquilador primeiro e quebrar valores”) (NIETZSCHE, 1883, p. 24; REINERT; REINERT, 2006). No célebre capítulo das três metamorfoses (*Von den drei Verwandlungen*), Nietzsche introduz ainda um personagem que será importantíssimo para Benjamin: a criança. O camelo é o animal de carga que aguenta as duras provas das tábuas da lei moral já escritas; o leão abre o caminho para a liberdade com novos valores, mas não é ainda o último estágio da liberdade – somente a criança é a figura capaz de introduzir a dimensão destrutiva necessária à criação de novos valores. A criança atinge o mais alto nível em sua destruição, pois a realiza começando de novo (quem não lembrará aqui os ecos de *Experiência e pobreza?*), sendo a criatura destruidora sem esforço e por excelência:

Em que o leão rapidamente tem ainda de se tornar criança? Inocência (*Unschuld*, indébita) é a criança, e esquecimento, um começar de novo, um jogo, uma roda rodando por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. Sim, para o jogo do criar, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: sua vontade quer agora o espírito, seu mundo ganha para si o perdido mundo (NIETZSCHE, 2014, p. 237).

A destruição nietzschiana, portanto, está na base mesma do processo de subversão, de transvaloração que o *Übermensch* deveria realizar. A

criança nietzschiana seria a etapa final no processo de conversão do sujeito que carrega e replica os valores até que fosse capaz de alcançar verdadeiramente a tarefa da criação do novo.

Há ainda outro personagem nessa breve história da destruição, ao mesmo tempo o mais óbvio e o mais complexo: Marx. Não pretendo me alongar em um problema tão delicado de sua obra, mas apenas recordar que, em Marx, a destruição está associada tanto com a revolução praticada pela sociedade burguesa em relação às estruturas feudais, como também à ação esperada pela união proletária ao se voltar contra o sistema capitalista. Não se origina uma nova sociedade senão através de uma destruição radical das condições presentes, da mesma maneira que a sociedade burguesa, para se instalar, obrigatoriamente destruiu as formas agora arcaicas de trabalho servil.

Além de Marx, não se pode esquecer, igualmente, de Freud, especialmente por ser autor do livro tantas vezes mencionado por Benjamin, *Além do princípio do prazer* (FREUD, 2010). Com a noção de pulsão de morte, Freud introduz a dimensão destruidora, desagregadora no interior do desejo humano, concebendo o sujeito como um eterno embate entre pulsões eróticas e desejo puro de destruição – de si mesmo e dos outros. A virada de uma tópica fundada inteiramente no sexual para outra no embate entre sexual e morte acabou por tornar a metapsicologia freudiana, que nunca ignorou o problema do desejo por aniquilação, muito mais afinada com a tradição iniciada em Goethe, especialmente ao considerar que essas pulsões jamais estão desvinculadas uma da outra. No entanto, Freud via com muito mais reserva que todos os outros o papel desempenhado pela destruição. Uma de suas mais incontornáveis questões passou a ser: *o que fazer com a pulsão de morte?* Freud chegou a divisar alguns caminhos para essa pulsão para além do processo de recalque, como na arte, nos virulentos embates da ciência e da política, ou ainda, de alguma maneira, associando-a com a pulsão erótica.

Todos os filósofos e pensadores que estavam entre os mais cruciais formadores da tradição em que a crítica benjaminiana se insere conferiam



valor supremo ao problema da destruição. Benjamin esteve, por um lado, dedicado à compreensão da tradição romântica desde seus comentários não publicados sobre o livro *Goethe*, de Friedrich Gundolf (BENJAMIN, 2000), e infinitamente mais em *O conceito de crítica de arte no Romantismo Alemão* (BENJAMIN, 1999). Por outro lado, Nietzsche é o vidro de tinta em que Benjamin molha sua pena. Mesmo quando não o menciona diretamente, os escritos benjaminianos trazem consigo vivo o espírito da obra nietzschiana. Basta dizer que, já em 1913, Benjamin (2000), com seus 21 anos, em seu primeiro escrito sobre a experiência, levanta a figura de Zaratustra e apela contra o filisteu inspirado pela crítica nietzschiana ao *Bildungsphilister* (filisteu da cultura). Quanto a Marx, Benjamin lê *O capital* apenas em 1924, mas é afetado pelo marxismo desde seus primeiros trabalhos, e a obra freudiana, de outro modo, não chega tão cedo na obra benjaminiana – em parte, porque Freud estava ainda trabalhando e desenvolvendo sua teoria na maturidade de Benjamin. Todavia, isso não impede Benjamin de ser um dos leitores mais criativos da obra freudiana. Goethe, Nietzsche, Marx, Freud, todos esses *artífices da destruição* – autores que pensaram poética ou filosoficamente o lugar, a direção e o destino da destruição – são presenças cruciais na obra de Benjamin, que se tornou, também, a sua maneira, outro *artífice da destruição*.

Ora, essa esteira que vai de Goethe a Freud não é seguramente linear. Há pelo menos cinco momentos especiais em que Benjamin aborda o problema da destruição, sendo que, em cada um deles, Benjamin dialoga mais com um desses pensadores:

1) O diálogo de Benjamin com Goethe apresenta uma primeira imagem da destruição na obra benjaminiana. No espírito mesmo do poeta, Benjamin, em seu ensaio sobre as *Afinidades eletivas*, publicado em 1924, oferece uma imagem que define a “crítica” como destruição: o crítico é aquele que destrói ao queimar o material com o qual trabalha, mas que, todavia, interessa-se pela chama viva e não pelos destroços. Na seguinte passagem, Benjamin diferencia o crítico, interessado pelo fogo, do comentador, interessado pelos restos consumidos:

Se, por força de um símile, quiser-se contemplar a obra em expansão como uma fogueira em chamas vívidas, pode-se dizer então que o comentador se encontra diante dela como o químico, e o crítico semelhantemente ao alquimista. Onde para aquele apenas madeira e cinzas restam como objetos de sua análise, para este tão somente a própria chama preserva um enigma: o enigma daquilo que está vivo. Assim, o crítico levanta indagações quanto à verdade cuja chama viva continua a arder sobre as pesadas achas do que foi e sobre a leve cinza do vivenciado (BENJAMIN, 2011, p. 12).

A concepção de crítica pensada por Benjamin não busca, de modo algum, restaurar o sentido perdido ou oculto da obra, mas, sim, procura destruir a obra de arte para que, no embate do crítico com a obra, emerja algo maior e mais vivo que a própria obra. Através da crítica, a obra se desintegra para tornar-se outra, mas, acima de tudo, a visão da obra se torna mais intensa do que antes da crítica.

2) Também na década de 1920, em *Capitalismo como religião*, Benjamin, ao mesmo tempo, realiza uma crítica do capitalismo e do cristianismo – o primeiro, inimigo por excelência de Marx, o segundo, adversário maior de Nietzsche. No artigo, Benjamin apresenta uma hipótese inusitada: o capitalismo é “essencialmente um fenômeno religioso” (BENJAMIN, 2000, p. 288), realizado através de um culto permanente sem teologia, impondo aos sujeitos, sob sua estrutura, uma culpa que não encontra alívio em seus cultos. “O capitalismo”, complementa ainda o filósofo, “se desenvolveu como um parasita do Cristianismo no Ocidente” (BENJAMIN, 2000, p. 289). Benjamin deixa nas entrelinhas a ideia de que não se pode subverter os elementos que sustentam o capitalismo sem atentar para a tradição moral em que ele se equilibra e que parasita. Podemos ir um tanto além, inclusive, para lançar a hipótese de que, na visada de Benjamin, a superação marxista do capitalismo não se sustentará verdadeiramente se, antes, não forem de algum modo superados os elementos ritualísticos e patológicos

cristãos. Não há dúvida de que a crítica benjaminiana, em sua base, além da crítica marxista do capitalismo, mantém o projeto nietzschiano de destruir *de maneira complexa* os elementos formadores da religião e da subjetividade judaico-cristã, dos mais sutis aos mais aparentes. Embora esse escrito não traga em si o termo *destruição*, nem por isso ele evidencia menos que não se chega a uma destruição do capitalismo sem passar pela crítica anticristã nietzschiana, uma vez que, nos tempos modernos, o capitalismo parasitou o cristianismo, tornando-se, ele mesmo, uma religião híbrida. Assim, Benjamin converge a obra desses dois pensadores em direção a um mesmo e único combate.

3) Por outro lado, a visão que Benjamin apresenta da criança – figura crucial do Zaratustra de Nietzsche – evoca imediatamente o problema da destruição, do constante combate entre a aceitação e a recusa dos objetos culturais, papel análogo ao exercido pela criança na obra nietzschiana. Remeto ao belo artigo de Nicola Gess (2010), “Gaining Sovereignty: on the figure of the child in Walter Benjamin’s writing”, que aborda, de maneira minuciosa, a criança na obra de Walter Benjamin em suas mais diferentes aparições. Há algo que subjaz na figura da criança na obra benjaminiana: a criança, sempre que aceita um brinquedo de um adulto, deve usar de seu próprio modo, deve destruir as instruções tais como são determinadas – a despeito de todo o esforço do adulto em fazer com que a criança brinque segundo as instruções – para brincar segundo o que suas próprias invenções lhe dizem ser o correto. No artigo “História cultural do brinquedo”, Benjamin argumenta que

hoje podemos ter talvez a esperança de superar o erro profundo segundo o qual o conteúdo representacional do brinquedo determinaria a brincadeira da criança, quando, na verdade, é o contrário que se verifica. A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em padeiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial (2012a, p. 266).

A criança, portanto, é o ser subversivo por excelência, aquele que aceita do outro apenas com a condição de destruir para fazer ao seu próprio modo.

4) Há outro escrito de Benjamin que parece ser sua obra-prima sobre a destruição: *O caráter destruidor*. Em 1978, o germanista Irving Wohlfarth escreveu um ensaio hoje clássico explicando as razões pelas quais *O caráter destruidor* é inspirado na obra e na própria personalidade de Bertold Brecht. Wohlfarth (1978) entende que o caráter destruidor seria o próprio Brecht. Trata-se do seu texto mais decidido e claro sobre a destruição. “O caráter destrutivo”, escreve Benjamin (2012b, p. 187), “conhece apenas um lema: criar espaço; só uma atividade: despejar. Sua necessidade de ar fresco e espaço livre é mais forte que qualquer ódio”. O filósofo continua sua elegia à destruição:

O Caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mais eis precisamente por que vê caminhos por toda parte. Onde outros esbarram em muros ou montanhas, também ele vê aí um caminho. Já que o vê por toda parte, tem de desobstruí-lo também por toda parte. Nem sempre com violência brutal, às vezes com a mais refinada. O que existe ele converte em ruínas, não por causa das ruínas, mas por causa do caminho que passa através delas. (BENJAMIN, 2012b, p. 243).

Mesmo que seja um texto pessoalmente inspirado em Brecht, não há dúvida de que a precisão desse texto faz jus aos quatro grandes pensadores da destruição – Goethe, Nietzsche, Freud, Marx –, sendo, na realidade, um escrito que deixa claro o pertencimento de Benjamin a essa tradição, isto é, como um pensador que admite no interior da cultura esse impulso que abre os caminhos de uma maneira que nenhuma outra forma abriria, a destruição.

5) Por fim, na nona tese do célebre *Teses sobre o conceito de história*, inspirado em um quadro de Paul Klee, Benjamin apresenta seu Anjo da História, aquele que está atento à catástrofe do progresso, que deixa

ruínas por toda parte. Se, por um lado, é criador, o progresso também é acima de tudo destruidor, de modo que o Anjo da História deveria se apegar, tanto quanto possível, aos fragmentos e às ruínas deixadas pela passagem da tormenta do progresso. “O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu semblante está voltado para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e arremessa a seus pés” (BENJAMIN, 2012a, p. 246). O historiador, portanto, inspirado nesse Anjo da História, deveria se escusar de buscar compreender movimentos universais da História, mas buscar, ao contrário, coletar os fragmentos deixados pela torrente de destruição que é o progresso. Note-se bem que pensar o movimento da própria história como uma torrente de pura destruição é radicalmente diferente de pensar a história como uma cadeia de eventos que se sucedem, bem como sustentar que, ao pesquisador, os escombros são mais importantes que os edifícios. Na base da concepção da própria história, em Benjamin, estão precisamente a destruição e a ruína.

Creio que esse percurso nos autores de formação de Benjamin e nos textos do filósofo, ainda realizado de maneira excessivamente rápida, é suficiente para apresentar as inúmeras formações do problema da destruição em sua obra. Mas há ainda um sexto âmbito da destruição na obra de Benjamin em que precisamos nos deter um pouco mais: sua crítica da experiência. Uma destruição revigorante e transformadora como meio para a emergência de uma nova experiência está no âmago de toda a crítica de Benjamin à experiência, mesmo nos momentos, como no célebre artigo “O narrador”, em que parece soar excessivamente saudosos. J.-M. Gagnebin, ao longo de tantos anos de trabalho sobre a obra de Benjamin, esclareceu-nos de maneira mais do que suficiente que compreender Benjamin como um saudosista de um passado repleto de narradores se trata de um equívoco monumental. De 1913 ao fim de sua vida, sempre que encara a questão da experiência, Benjamin diretamente procura sacudir o espírito do leitor de maneira a abrir novos caminhos, abrir as vias para um novo presente.

## Destruição e experiência

O primeiro passo dado nessa direção foi ainda anterior a 1920, no ano de 1913, em que Benjamin escreve seu artigo “Erfahrung”. Trata-se de um escrito que deliberadamente coloca em causa a autoridade, pleno de referências ao mesmo tempo bíblicas e nietzschianas. A crítica de Benjamin à autoridade nesse escrito da juventude assume um tom verdadeiramente peculiar. Nesse período, Benjamin participa do *Berliner freie studentenschaft*, uma organização estudantil de esquerda que, pouco antes de estourar a Grande Guerra, tinha como intuito o enfrentamento com outras organizações estudantis conservadoras, algumas de caráter antissemita (SILVA, 2015). Nesse artigo, Benjamin claramente ataca uma certa classe de homens aos quais nomeia como “adultos”, afirmando que o adulto usa uma máscara – “a máscara do adulto se chama ‘experiência’” (BENJAMIN, 2007, p. 21). O termo utilizado para “experiência” aqui é *Erfahrung*. Ao contrário da etimologia do próprio termo *Erfahrung*, que remete a perigo, a uma travessia perigosa, Benjamin salienta que esses “adultos” escondidos em sua máscara, na realidade, fazem da experiência uma autoridade que revela apenas o sem-sentido da vida. Ao contrário, Benjamin acredita que a experiência necessariamente deve ser buscada mais além, pois “ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos florescentes; no entanto, é o que existe de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito enquanto nós permanecermos jovens” (2000, p. 24).

De imediato, com o martelo herdado de Nietzsche, Benjamin deseja quebrar a máscara desse “adulto” – burguês medíocre – que oprime a juventude e seus sonhos em nome de sua experiência para que se possa vê-lo como realmente ele é: um fraco, um covarde incapaz de lançar-se a uma nova experiência. Esse homem mascarado é a efígie máxima da *Geistlosigkeit*, da falta de espírito, de modo que suas palavras não podem servir de parâmetro, de autoridade sobre aquele sujeito que deseja a experiência da verdade. Deve-se notar as referências nem sempre sutis de Benjamin à religião, a começar pela figura do filisteu.

Tudo o que tem sentido, o verdadeiro, o bem, o belo está fundamentado em si mesmo – o que a experiência tem a ver com tudo isso? E aqui está o segredo: uma vez que o filisteu jamais levanta os olhos para as coisas grandiosas e plenas de sentido, a experiência transformou-se em seu evangelho. Ela converte-se para ele na mensagem da vulgaridade da vida. [...] Por que então a vida é absurda [*sinnlos*, sem sentido] e confortável para o filisteu? Porque ele só conhece a experiência, nada além dela (BENJAMIN, 2007, p. 22).

Como se sabe, os filisteus eram os adversários históricos dos judeus, travando guerras e disputas no curso de toda a sua existência. Mas a figura bíblica do filisteu, o “incircunciso filisteu” (1 Samuel 17:26), o ser bárbaro e desprezível, acabou se tornando pela tradição também o homem vulgar, sem cultura, cujos interesses na vida são meramente materiais; na Alemanha do século XVIII, esclarece-nos Charles Feitosa (2001), a figura do filisteu se torna um objeto de análise universitária, sendo posteriormente abordada por filósofos do porte de Franz Brentano e poetas como Heinrich Heine. Mas não se pode compreender o filisteu nessa passagem sem se referir à noção nietzschiana do *Bildungsphilister*, o filisteu da cultura, sobre a qual David Barroso escreve palavras muito esclarecedoras:

O termo filisteu da cultura [*Bildungsphilister*] tem por intuito caracterizar o tipo de homem ignorante do valor da vida e da arte, e que designa, em um sentido geral e popular, “o contrário do filho das Musas, do artista, do verdadeiro homem culto”. É o típico homem douto (erudito e paradoxal) que crê na felicidade terrestre e na universalidade da cultura moderna, e acredita ter as condições de conhecer, de modo universal, o íntimo da natureza, pela lei da causalidade oculta nos enigmas do mundo; e que, ademais, só possui uma sabedoria de cátedra (uma abstração vazia). [...] O filisteu da cultura, por ser “mau filósofo”, verá escrito como “epitáfio na

tumba da filosofia universitária: ‘Ela não comoveu ninguém’” (BARROSO, 2014, p. 203-204).

Nota-se claramente o quão inspirado por Nietzsche se parece o artigo *Erfahrung*. O “adulto” se apegava à experiência *como seu evangelho*. Sua experiência serve, para ele, como uma referência da Lei, segundo a qual não se deve transgredir ao seguir sua autoridade. Que isso sirva aos “adultos” é algo aceitável, mas não parece razoável, para Benjamin, que um jovem deva aceitar a autoridade da experiência proveniente de um filisteu. Leia-se claramente: Benjamin não é contra a experiência, mas, na realidade, contra a autoridade de um tipo específico de experiência cuja superação poderá levar, aí então, a uma verdadeira experiência, algo diferente do sem-sentido da experiência do filisteu. Esse filisteu, o adulto, não apenas está no caminho contrário da experiência da juventude como, ainda pior, limita e pesa sobre o espírito do jovem. Benjamin não pode admitir que a “experiência” sirva justamente como impedimento ao sujeito que busca encontrar uma experiência nova nessa vida, pois o “evangelho da experiência” do filisteu, ao espalhar a mensagem da vulgaridade da vida, parece não deixar outra opção à juventude senão a de se fiar *no que já existe*. Mas há algo além, diz Benjamin, de todas as propostas lançadas pelos filisteus, pelos adultos, que pode apenas ser capturado pelos espíritos que, olhando as “coisas grandiosas e plenas de sentido” (BENJAMIN, 2007, p. 22), mantenham-se jovens.

Há uma proposição ética clara nesse artigo: o saber contido na autoridade da geração anterior não serve para instruir ninguém em direção às mais altas e importantes coisas da vida. Toda essa experiência não serviu para abrir as portas a algo novo e maior, mas, ao contrário, reforçou os impedimentos das mais novas gerações para que jamais ousem nada novo, pois o fruto de todo esforço de transformação levaria, segundo os “adultos”, inarredavelmente ao desprezo pela vida em si mesma enquanto uma busca de transformação. Benjamin quer *destruir* as amarras da autoridade que impede a emergência de um novo tipo de experiência, embora



haja dúvidas se Benjamin se indispõe contra a autoridade em si mesma. Mas notem que Benjamin parece apresentar, na figura do “evangelho do filisteu”, uma espécie de religião da burguesia medíocre, *sem espírito, sem sentido, consciente de sua brutalidade*. A experiência (*Erfahrung*) serve, ao filisteu, como uma autoridade sagrada que impele os jovens a desejarem apenas em conformidade às regras dadas por sua experiência.

Em *Experiência e pobreza*, escrito em 1933, Benjamin introduziu pela primeira vez a noção de experiência (*Erfahrung*) como algo intimamente ligado aos narradores tradicionais, bem como afirmou que essa experiência declinava em face das terríveis atrocidades de 1918. Nesse artigo, a experiência aparece sob a forma de provérbios, narrativas, quase sempre transmitidas pelos mais velhos aos mais jovens, marcando a transmissão geracional. Com os veteranos das guerras, homens que viajavam e se viam mudos de histórias ao retornar diante de toda a barbárie que presenciaram, inaugurava-se então a era da miséria da experiência, uma era em que essa transmissão da experiência entre as gerações se via cada vez mais rarefeita. Há uma célebre passagem, nesse artigo, que sustenta de maneira ímpar as razões, os motivos para esse declínio da experiência:

[...] os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 2012a, p. 124).

A destruição sem precedentes da Primeira Guerra Mundial lançou sobre a sociedade europeia um reflexo imediato, sustenta Benjamin. Primeiramente no modo de narrar, pois, ao contrário dos marinheiros que retornavam das viagens cheios de histórias para contar de lugares desconhecidos, os soldados, quando retornavam do campo de batalha, se recolhiam ao mutismo e à circunspeção. Por outro lado, Benjamin começa já a delinear com muita precisão que a experiência da guerra não havia apenas corrompido os meios pelos quais se havia transmitido a experiência, mas que, na verdade, no novo campo não florescia mais a velha *Erfahrung*. A experiência tradicional não tinha solo para florescer no enlameado *front* da Primeira Guerra. Razão, afinal, maior para a situação miserável da experiência naquele momento, para as ações da experiência estarem “em baixa” (BENJAMIN, 2012a, p. 123).

Benjamin alerta, assim, ao fato de que a destruição política e moral da Primeira Guerra, não contente em ter destruído cidades, famílias e vidas, foi responsável por uma tragédia ainda maior, o declínio até as raias da miséria da experiência: “hoje em dia é uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas experiências da humanidade em geral” (BENJAMIN, 2012a, p. 125). A destruição, dessa vez, não veio da crítica, como *Experiência*, de 1913, e *Sobre o programa...*, de 1918. A destruição estava presente por toda a parte após 1914, de modo que Benjamin constata, rapidamente, que houve um impacto destrutivo na forma de narrar. Não obstante, a atitude de Benjamin consiste em admitir claramente essa destruição da experiência, a pobreza da experiência, antes de tudo para não permitir uma “galvanização” da experiência (BENJAMIN, 2012a, p. 124), isto é, a produção artificial da experiência tal como era antes de toda a destruição.

Seu conceito de “barbárie positiva” nasce, assim, desse modo de encarar a destruição. O conceito de barbárie positiva tem em seu fundamento duas noções complementares. Naturalmente, a primeira é “civilização”. Antes e durante a Primeira Guerra, a noção de civilização motivou os

crimes mais horrendos, sobretudo porque cada civilização acreditava ser superior à outra que atacava – fato que levou à destruição quase absoluta das nações até 1918. Ademais, a expansão colonialista anterior a 1918 muitas vezes usou o argumento de espalhar a civilização, conforme Mazower (2011) esclarece-nos. Assim, o próprio uso e sentido do termo civilização não apenas estava corrompido em si mesmo, mas em nome da civilização as piores barbáries eram cometidas. Por outro lado, havia em si a “barbárie” criada por essa noção de civilização, a destruição de cidades, de escolas, de famílias, até mesmo da possibilidade de narrar conforme se fez durante séculos. Benjamin, assim, dá origem ao conceito de “barbárie positiva”, uma barbárie que não está envolvida com a civilização tal como ela fora até agora, mas impele em direção ao futuro:

Barbárie? Sim, de fato. Dizemo-lo para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, sem olhar nem para a esquerda nem para a direita (BENJAMIN, 2012a, p. 125).

Trata-se, portanto, de uma nova barbárie. O bárbaro, aquele que, por excelência, é lembrado por seu potencial destrutivo, tornou-se o único capaz de guiar para uma saída realmente verdadeira, autêntica para a encruzilhada que a “civilização” catastrófica na Primeira Guerra demonstrou. E são artistas e projetistas esses bárbaros: Bertold Brecht, Adolf Loos, Paul Klee e Paul Scheerbart. A *barbárie positiva* de Benjamin é uma visão histórico-artística que seria impensável sem Nietzsche, Goethe, Freud e Marx. Trata-se da noção de que da destruição saem os elementos possíveis para a criação – a destruição abre “caminhos por toda a parte” (BENJAMIN, 1986, p. 188). Benjamin busca enxergar que há artistas e projetistas pensando em elevar a miséria espiritual de seu tempo a uma nova categoria de arte que não teria mais qualquer relação

com os paradigmas do século XIX, sem deixar, por isso, de salientar a catástrofe moral da Primeira Guerra. Todavia, o filósofo não quer reatar a grandeza do progresso nem ver um futuro totalmente desolador e sem caminhos. A ética da destruição na crítica da experiência de Benjamin está em conseguir enxergar, no período atribulado que era 1933, como já se desenhavam novos caminhos narrativos, pictóricos e arquitetônicos que abriam caminhos para um novo mundo. O bárbaro positivo era aquele que conseguia fazer o saque certo na promoção do caos incendiário pós-1914.

Por fim, mesmo que de maneira breve, gostaria de tecer alguns comentários em torno da ética da destruição em dois escritos de Benjamin muito importantes para o conceito de experiência: *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, publicado em 1936, e *Sobre alguns temas em Baudelaire*, de 1940.<sup>1</sup> Esses quatro anos que separam ambos os textos são exatamente os que definem a passagem do conceito de experiência (*Erfahrung*) no contexto do declínio dessa experiência, para a criação do conceito de *Erlebnis*, vivência. Assim, *O narrador* é o escrito por excelência sobre o declínio da *Erfahrung* (saber transmitido nas narrativas orais de geração em geração), ao passo que *Sobre alguns temas em Baudelaire* disserta sobre a emergência de uma nova qualidade de experiência, a vivência, *Erlebnis*.<sup>2</sup>

Aprofundando as reflexões contidas em *Experiência e pobreza*, *O narrador* parte da afirmação de que “a experiência de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 2012a, p. 213). Benjamin, aqui, elenca diversas razões pelas quais o narrador testemunhou seu declínio: não apenas a Guerra, como havia dito em 1933, mas também a imprensa, a ascensão

<sup>1</sup> Escrevi de maneira mais detalhada sobre ambos os escritos no livro *O castelo da experiência: Walter Benjamin e a literatura* (SILVA, 2015).

<sup>2</sup> Do ponto de vista etimológico, embora ambas as palavras possam significar “experiência”, *Erfahrung* tem, em sua etimologia, as noções de “travessia” e “perigo”, razão pela qual é plenamente justificado utilizar esse termo para descrever a transmissão/travessia de um saber entre gerações. *Erlebnis*, de outro modo, é um termo muito caro à fenomenologia, tendo nascido como conceito primeiro em Wilhelm Dilthey, mas em cuja etimologia está bem mais presente a noção de testemunhar e presenciar um acontecimento (SILVA, 2015).

do romance escrito e o trabalho industrial. Se a presença do veículo da transmissão da experiência (*Erfahrung*) cada vez é menor, naturalmente, a experiência também se encontra em uma situação de puro acaso. Uma vez que não há mais sociedades artesanais, onde as histórias eram contadas em meio ao trabalho comunitário, mas apenas chão de fábrica com esteira rolante, há pouco tempo necessário ao cultivo da *Erfahrung*. Não há mais qualquer possibilidade de uma tradição guardiã da experiência que será transmitida aos mais jovens. Essa experiência (*Erfahrung*) foi derruída pelo capital, cidades, tecnologia e guerras de um tal modo que sua recuperação é impossível sem criar uma farsa.

*Sobre alguns temas em Baudelaire* vem, então, para preencher a lacuna e responder: afinal, a partir do que novas narrativas poderão se formar? Que experiência temos agora de verdade, uma vez que fora destruída, em poucos anos, a *Erfahrung* que parecia eterna, a experiência transmissível de geração em geração? Benjamin busca essa resposta em diversos escritos e a encontra de diversas maneiras: em Kafka, encontra a tradição conservada apenas em sua forma, adoentada; em Proust, na memória involuntária, acaba por encontrar um meio de atingir os resquícios de *Erfahrung*, que ainda se manteriam no homem moderno; e, enfim, em Baudelaire, a ruptura completa – a destruição criativa, sem dúvida – do poeta e da poesia tal como até então existira para dar origem a uma poesia fundada nas cidades, na vida repleta de atenção e choques da cidade. A obra de Baudelaire seria, para Benjamin, a resposta ao mesmo tempo ética e estética para o declínio da experiência e ascensão da *Erlebnis*, a vivência, a pobre experiência da modernidade nascida com “dados isolados [...] rigorosamente fixados na memória” (BENJAMIN, 1994, p. 105) ao invés de um saber transmitido geração após geração (*Erfahrung*). Indo na contramão de toda a poesia que buscava reviver um passado mítico, classicista, destruindo deliberadamente o Parnaso, Baudelaire, com a sua ironia mortal, encontra justamente nas cidades a matéria miserável e honesta para originar sua poesia, usando seu corpo e sua atenção, diz Benjamin (1994), para aparar os choques que as cidades proporcionam,

abrindo caminho, assim, para a poesia moderna propriamente dita – realizada com a *Erlebnis*, com a vivência, com a experiência moderna.

O caráter destruidor está na essência mesma de toda a crítica benjaminiana da experiência, pois, ao longo de tantas elaborações distintas sobre a *Erfahrung*, esteve presente, primeiro, a necessidade de aniquilar qualquer entendimento da experiência que fosse uma autoridade constrangedora, para então, já nos anos 1930, com a clareza da situação miserável da *Erfahrung*, assumir essa pobreza, mas apenas para atestar e legitimar aqueles – poetas, pintores, escultores e arquitetos – que ousaram *abrir caminho* às novas formas de experiência, mesmo que notadamente miserável, se comparada a tempos pretéritos. Permanece, porém, a pergunta: ainda hoje, como Benjamin, temos coragem de enxergar aqueles que abrem caminho – os destruidores – para dar um novo destino a nossa experiência?

## Referências

BARROSO, D. A luta pela cultura: o filisteu e o gênio, nas obras do jovem Nietzsche. *Revista Lampejo*, n. 5, 2014.

BENJAMIN, A.; OSBORNE, P. *A filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 2012a. v. 1.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 2012b. vol. 2.

BENJAMIN, W. *Ensaios reunidos: escritos sobre Goethe*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2011.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2007.

BENJAMIN, W. *Selected Writings*. (1913-1926). Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000. v. 1.

BENJAMIN, W. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. Rio de Janeiro: Iluminuras, 1999.

BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas III).

FEITOSA, C. *Assim falou Nietzsche III*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: FREUD, S. *História de uma neurose infantil: ("O homem dos lobos")*: além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). São Paulo: Companhia das Letras, 2010, s.p.

GAGNEBIN, J.-M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GESS, N. Gaining sovereignty: on the figure of the child in Walter Benjamin's writing. *MLN*, v. 125, n. 3, p. 682-708, 2010.

GOETHE, J. W. *Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Berlin: Deutscher Klassiker-Verlag, 1987. v. 2.

HADOT, P. *O que é a filosofia antiga*. São Paulo: Loyola, 1999.

LIMA, J. G. S.; BAPTISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *Princípios*, Revista de Filosofia, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, 2013.

MAZOWER, M. The end of civilization and the rise of human rights: the mid twentieth-century disjuncture. In: HOFFMAN, S. *Human rights in the twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, s.p.

MITROVITCH, C. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: UNESP, 2011.

NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo: Editora 34, 2014.

NIETZSCHE, F. *Also sprach Zarathustra: ein buch für alle und keinen*. Chemnitz: Verlag von Ernst Schmeitzner, 1883.

REINERT, H.; REINERT, E. S. Creative destruction in economics: Nietzsche, Sombart, Schumpeter. In: NIETZSCHE, F. (1844-1900). *Springer US*, p. 55-85, 2006.

SILVA, J. G. L. *O castelo da experiência: Walter Benjamin e a literatura*. Curitiba: Appris, 2015.

WOHLFARTH, I. No-man's-land: on Walter Benjamin's "Destructive Character". *Diacritics*, v. 8, n. 2, p. 47-65, 1978.



## NARRATIVAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIA NA HISTÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO CLANDESTINA<sup>1</sup>

ÉDER DA SILVA SILVEIRA  
AMANDA ASSIS DE OLIVEIRA

### Notas introdutórias

Na década de 1960, o “Inquérito Policial Militar 709” (IPM 709) chegou a reconhecer: “o trabalho de educação é uma tarefa específica e inconfundível” dos comunistas. No IPM 709, um dos mais famosos inquéritos da ditadura militar contra os comunistas, há o registro de que era “graças ao trabalho de educação que o Partido (no caso, o PCB) conseguia sobreviver” e ampliar quadros, “preparando-os para tarefas gerais ou especiais” (O COMUNISMO, 1967, s. p.). Considerando esses elementos, há dois anos iniciamos uma pesquisa que vem se debruçando sobre formas, mecanismos e narrativas de experiências educativas na e para a clandestinidade, particularmente as desenvolvidas por comunistas brasileiros/as entre as décadas de 1950 e 1970. Entendemos, sobretudo, a partir da experiência acumulada em nosso grupo de pesquisa e através dos recortes e artigos

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão ampliada e atualizada da intervenção intitulada “Éducation Clandestine et trahison: une histoire de l’éducation des communistes au Brésil de la Guerre froide”, apresentada por Éder da Silva Silveira no *Séminaire Histoire Politique Contemporaine*, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de Paris, em 2016.

que temos apresentado em eventos e periódicos, que o objeto e a temática de investigação poderão contribuir para trazer novas perspectivas de pesquisa no campo da História da Educação, tirando do ostracismo experiências de educação não formal que merecem maior atenção e pesquisa.

As práticas educativas não formais de comunistas na clandestinidade abrem um grande leque de possibilidades em relação às fontes de pesquisa. A rigor, temos defendido que existem fontes importantes para o estudo das histórias e memórias da educação que não têm recebido muita atenção no âmbito da pesquisa, sobretudo quando o assunto atravessa o tema de experiências clandestinas de educação. Inquéritos Policiais Militares e outros documentos produzidos pelas polícias políticas que compõem os chamados arquivos da repressão, como mencionamos, apresentam-se como possibilidades. Junto com eles, documentos como inquéritos, dossiês e prontuários policiais são potencialmente ricos para a pesquisa no campo da História da Educação, pois reúnem uma série de outros documentos e vestígios, como materiais apreendidos em operações especiais e rotineiras da polícia política, ou mesmo relatórios e informes sobre práticas e comportamentos daqueles que outrora foram considerados subversivos. Por exemplo, no Inquérito Policial Militar 709 (IPM 709) é citada a prisão de Clara Charf, militante do PCB responsável por ministrar cursos de formação básica clandestinamente. No documento, a notícia sobre a prisão de Clara acompanha uma descrição detalhada dos materiais apreendidos com ela e que seriam utilizados nas aulas clandestinas – a metodologia, o conteúdo e os títulos e subtítulos do programa do curso que iria ministrar. Vale destacar que Alexandre Fiuza e Ana Braggio também chamaram a atenção para o uso dessas fontes no campo da História da Educação. Para esses autores, que também perceberam as possibilidades de trabalho com fontes oriundas do acervo das extintas Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS) do Paraná, uma hipótese da baixa utilização desse tipo de fonte na área “é o desconhecimento dos pesquisadores da possibilidade de se trabalhar com arquivos da polícia política para abranger questões relativas à educação” (FIUZA; BRAGGIO, 2013, p. 444).

Com o trabalho de bolsistas que integram o projeto, tem sido possível constatar certas lacunas nas produções acadêmicas voltadas ao âmbito da História da Educação com o foco nas experiências de educação não formal vivenciadas por homens e mulheres que se organizaram politicamente na e para a clandestinidade. Nos Grupos de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), por exemplo, a maior parte dos trabalhos está relacionada à educação formal. Um mapeamento em fase de finalização dos artigos apresentados no Grupo de Trabalho História da Educação, da ANPED, e publicados nos anais das Reuniões Nacionais ocorridas entre 2005 e 2015 corrobora esse pensamento. De um total de 150 artigos apresentados, por exemplo, apenas 24 estariam alinhados à educação não formal. Em termos relativos, isso significa dizer que apenas 16% dos estudos apresentados no GT abordaram pesquisas relativas à educação não formal. Além disso, apenas um dos 24 artigos apresentou, no resumo e nas palavras-chave, vínculo explícito com a educação não formal.

No presente momento, temos nos dedicado a trabalhar com outro grupo de fontes que estão sendo potencialmente importantes para a pesquisa. Trata-se de fontes relativas às memórias e narrativas autobiográficas de comunistas. Os livros de caráter autobiográfico são fontes que também permitem mapear diferentes aspectos da vida e das práticas educativas nas quais os sujeitos estavam inseridos. Em relação à pesquisa que temos desenvolvido, os livros *Um imigrante e a revolução: memórias de um militante operário 1934-1951*, de Eduardo Dias<sup>2</sup> (1983), *Caminhos percorridos*, de Heitor Ferreira Lima<sup>3</sup> (1982), e *Memórias de stalinista*, de

---

<sup>2</sup> Eduardo Dias (1917-?) nasceu em Almunhecar, na Espanha. Começou a militância no PCB muito jovem, enquanto morava no Alto da Mooca, reduto de imigração em São Paulo. Trabalhou como operário em diversas indústrias de São Paulo e foi liderança expressiva em algumas greves até a década de 1950.

<sup>3</sup> Heitor Ferreira Lima (1905-1989) foi importante dirigente do PCB que atuou, principalmente, na década de 1920. É autor de *História do pensamento econômico no Brasil* e de outros livros que tratam da economia brasileira.

Hércules Corrêa<sup>4</sup> (1994) são alguns exemplos das possibilidades disponíveis. O trabalho com essas fontes e com as narrativas oriundas de entrevistas de História Oral tem permitido, juntamente com outros documentos, a produção de conhecimento sobre os cursos programáticos ministrados pelos partidos comunistas e as diferentes práticas educativas ocorridas clandestinamente dentro e fora do Brasil.

O desafio de pesquisar e escrever sobre uma história da educação clandestina dos comunistas no Brasil da Guerra Fria exige certos cuidados conceituais e metodológicos em relação às memórias e narrativas de experiências educativas daquele contexto. E é sobre esse tema que serão apresentadas algumas ponderações que poderão servir de mote para reflexão do/a leitor/a. O objetivo é, a partir de um objeto específico de pesquisa, que poderia estar localizado no âmbito do contexto que Catani e Faria Filho (2002) já haviam identificado como de diversificação de temas e fontes da História da Educação, realizar algumas digressões sobre experiência e memória, consideradas importantes para a análise das narrativas autobiográficas na pesquisa em educação. Inicialmente, apresentamos algumas ponderações sobre educação e clandestinidade e, em seguida, algumas reflexões oriundas de nosso grupo de pesquisa sobre questões teórico-metodológicas na pesquisa em relação às narrativas de experiências educativas vividas por comunistas brasileiros/as na clandestinidade.

## Educação e clandestinidade

Um de nossos primeiros esforços consistiu no debate sobre a expressão “educação clandestina”, presente no título do projeto. De alguma forma,

---

<sup>4</sup> Hércules Corrêa (1930-2008), ex-líder comunista e sindicalista, também foi fundador e dirigente do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e deputado estadual pelo PTB. Dentre os diversos textos de sua autoria, destaca-se *Memórias de um stalinista*, importante fonte na qual o autor registra diversas passagens sobre cursos promovidos pelo PCB no Brasil e no exterior.

havia uma preocupação inicial sobre o uso do termo “clandestina” para se referir à educação desenvolvida entre os/as comunistas em contextos de repressão e perseguição. Foi necessário refletir e ter clareza sobre quais concepções de educação e clandestinidade guiariam a investigação sobre uma educação na e para a clandestinidade.

Semelhante a um “poliedro de muitas faces”, vimos que a educação pode expressar significados muitos distintos e variados. Como

fato ou realidade (que ocorre em todas as sociedades humanas), como atividade e como processo (pois consiste numa construção), como efeito ou resultado (designando as consequências daquela atividade), como relação (por realizar uma ponte transmissiva), como tecnologia (pelo conjunto de técnicas e métodos que intervêm no processo educativo) (CABANAS, 2002, p. 52).

Enfim, eram muitas as possibilidades. Isso, certamente, nos fez concordar com a “impossibilidade de um único significado do termo”, pois nenhum teria “autoridade absoluta a ponto de poder ter a pretensão de ser adotado universalmente” (CABANAS, 2002, p. 52).

Via de regra, partimos do reconhecimento de que “não há uma forma única nem um único modelo de educação” e de que “a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor”, do mesmo modo que “o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2002, p. 9). Ou seja, a educação é prática social e, como tal, apresenta alguns elementos que são indispensáveis à problematização e análise de uma educação clandestina. Primeiro, na condição de prática social, a educação atua em duas importantes direções: “1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais” (BRANDÃO, 2002, p. 75). Segundo, “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, uma concepção

de homem (sic) e de sociedade” e que “numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas que se tornam porta-vozes dessa doutrina” (FREITAG, 1986, p. 13).

Assim, em relação à educação clandestina, temos nos questionado como se caracterizou a educação comunista enquanto prática social? Quais valores culturais e qual modelo de produção ou força produtiva a educação desenvolvida entre comunistas brasileiros defendeu, desenvolveu ou buscou desenvolver? Qual concepção de ser humano e de sociedade estiveram presentes na educação comunista no século XX, especialmente em momentos em que ser comunista exigia uma vida e uma educação na clandestinidade? Quais doutrinas pedagógicas estiveram presentes ou caracterizaram as relações entre comunistas brasileiros dentro e fora do Brasil?

Sobre a ideia de clandestinidade e/ou de clandestino/a, não diferente, estávamos diante de múltiplas possibilidades. Considerando as reuniões e leituras desenvolvidas na primeira fase da pesquisa, percebemos que, em relação à clandestinidade, também estávamos diante de um termo polissêmico. No dicionário *on-line Michaelis*, por exemplo, o verbete “clandestinidade” tem o significado de “caráter ou qualidade do que é clandestino”; e “clandestino” refere-se ao “[...] 1. Que não apresenta as condições de publicidade prescritas na lei; 2. Feito às escondidas. 3. Passageiro que viaja escondido”. De modo geral, percebemos que, em nível de senso comum, a clandestinidade é facilmente reduzida à condição ou ao efeito de ilegalidade e invisibilidade.

Mozart Lacerda Filho, ao explorar a experiência da clandestinidade política em narrativas orais de ex-militantes de esquerda no período da ditadura militar brasileira, asseverou que pensar sobre a clandestinidade “exige uma interpretação polifônica, conceitos psicanalíticos – trauma, sublimação, resistência, dentre outros” (2011, p. 9). A partir dessa premissa, partilhamos com Lacerda Filho a ideia de que clandestinidade, para além de ilegalidade e invisibilidade, também pode significar e representar trauma, resistência, projeto e imposição.

Mas a condição de clandestino é, por definição, cerceadora. Ao clandestino não estão disponíveis todas as escolhas. A restrição da disponibilidade de escolha é usual à condição humana, mas no caso dos clandestinos é forçosamente reduzida e mais ainda, condicionada dialeticamente. Mas, ao militante clandestino, a mais banal das ações disponíveis a qualquer outro requeria um minucioso conjunto de ações de segurança visando suas condições e as condições da organização a que pertencia (LACERDA FILHO, 2011, p. 17-18).

Lacerda Filho (2011), citando a fala de dois sujeitos de sua pesquisa que viveram sete anos na clandestinidade, quando atuavam na AP (Ação Popular), destacou:

Entrei na clandestinidade para não ser novamente preso e poder ajudar meus companheiros a lutar contra a ditadura dos militares. Era uma questão de vida ou morte. Mas... uma vez clandestino, não tive mais espaço de mobilidade suficiente para ajudá-los. Não podia mais aparecer na faculdade, nos Centros Acadêmicos, nos lugares públicos. Confesso que nestes primeiros instantes, me senti um derrotado. [Anfredo].

Recebi algumas incumbências que não puderam ser totalmente realizadas, ou que foram realizadas de forma parcial, porque me faltava um poder de mobilidade mais amplo na cidade em que eu estava e, justamente, por ser eu de outro lugar, de que não dispunha. [Mariana]. (LACERDA FILHO, 2011, p. 19).

Mesmo não havendo um conceito de “educação clandestina”, as reflexões iniciais sobre “qual educação?” ou “qual clandestinidade?” contribuíram para a compreensão de que “a clandestinidade não representava uma ruptura completa com a sociedade, mas, sim, se caracterizava por criar um contexto de isolamento relativo”. Ela sempre consiste “em uma situação onde duas condições antagônicas convivem simultaneamente: a visibilidade e a invisibilidade” (LACERDA FILHO, 2011, p. 29). Desse modo,

não poderíamos reduzir os sentidos da clandestinidade à ilegalidade, na qual os partidos comunistas foram colocados em diferentes momentos. Trata-se de um conceito polissêmico, porém, vinculado à cultura política, às necessidades e às experiências coletivas.

O tema da clandestinidade, portanto, impôs alguns questionamentos. A clandestinidade exigiria o total afastamento ou renúncia da vida social considerada “legal” pelo Estado? Ela exigiria a constituição e a manutenção de outras identidades? Seria ela, para os comunistas do Brasil da Guerra Fria, uma necessidade para organização e desenvolvimento de resistência em períodos de repressão política? Seria apenas condição ou também uma escolha? Estratégia ou esperança? Quais os espaços e as formas encontrados na clandestinidade para o desenvolvimento de uma educação ou mesmo de condições de narrativas de experiências educativas?

Para pensar essa educação comunista no âmbito da História da Educação, foi necessário, também, reconhecê-la como educação não formal. Em nossa pesquisa, a própria clandestinidade significou espaço e agente educativo. Como salienta Gohn (2006, p. 29), a educação não formal pode ocorrer “em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos”. Há, nesse tipo de educação, “uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes”. Além disso, muitas vezes a educação não formal é considerada prática desviante e, não raro, manifesta-se como resistência.

A educação na clandestinidade, especialmente no período da ditadura militar brasileira, exigia do/da militante comunista: “guardar rigorosamente os segredos do Partido e manter sempre vigilância e firmeza comunista no trabalho clandestino, na atividade legal de massas e diante de qualquer inimigo de classe do proletariado, dando, se necessário, a própria vida” (ARRUDA, 2000, p. 17). Essa educação poderia acontecer nos mais variados tempos e espaços vinculados à militância política na ilegalidade, nas experiências cotidianas, em cursos e ações estratégicas ocorridos dentro e fora do Brasil. Não obstante, ela cumpria importante papel na sustentação de uma cultura política, concebida, no dizer de Motta (2013,



p. 18), como um “conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhadas por determinado grupo humano, expressando identidade coletiva e fornecendo leituras comuns do passado”, bem como “inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro”.

## **Experiências de comunistas brasileiros em escolas políticas na União Soviética (URSS)**

Um dos temas que tem recebido nossa atenção dentro das histórias e memórias da educação clandestina de comunistas brasileiros é a experiência em escolas políticas na União Soviética. As “escolas” de formação que aconteciam na URSS demonstram que havia uma complexa rede de educação organizada na clandestinidade. Alguns cursos realizados no Brasil tinham caráter preparatório para diferentes atividades dos militantes no território nacional e/ou funcionavam como processos seletivos para ingresso em cursos de formação realizados na URSS que aliavam diferentes conhecimentos teóricos e práticos, visando à preparação de “militantes profissionais” para a condução dos partidos e de uma revolução. Nesse sentido, como exemplo, apresentamos alguns excertos das memórias de Jacob Gorender<sup>5</sup>, Manoel Jover Teles<sup>6</sup>, Hércules Corrêa<sup>7</sup> e Osvaldo Peralva<sup>8</sup>,

---

<sup>5</sup> Jacob Gorender (1923-2013), importante historiador marxista, foi dirigente do PCB. Entre 1955 e 1957, esteve na URSS, compondo a segunda turma de comunistas brasileiros enviados à Escola Superior de Quadros do Partido Comunista daquele país. Dissidente e um dos fundadores do PCBR. Em fevereiro de 2011, concedeu entrevista a um de nós, onde falou sobre alguns aspectos de sua experiência na URSS.

<sup>6</sup> Manoel Jover Teles (1920-2007), operário e militante comunista, foi membro do PCB e integrou a mesma turma de Jacob Gorender na missão de estudos da URSS. Também dissidente no contexto da cisão que marcou o PCB, em meados da década de 1950 e início da década de 1960, passou pelo PCBR e integrou o núcleo dirigente do PCdoB. Para mais informações, ver Silveira (2016a, 2016b).

<sup>7</sup> Ver nota de rodapé n.º 4.

<sup>8</sup> Osvaldo Peralva (1918-1992), ex-membro do PCB e jornalista, foi membro ativo do partido por mais de duas décadas. Em 1962, publicou *O retrato*, um livro-denúncia que simbolizou o seu rompimento com o comunismo, onde apresenta registros minuciosos a respeito do período em que esteve na URSS.

sujeitos que militaram no PCB e que, na década de 1950, integraram duas turmas de escolas políticas na URSS.<sup>9</sup>

A turma de Manoel Jover Teles era composta, ao todo, por 50 brasileiros. Nela estava Jacob Gorender, que confirmou ter sido colega de Manoel em meados dos anos 1950:

O curso era dado pelos professores em Russo e eu me lembro que era traduzido na hora para o espanhol. Mesmo em espanhol era difícil para a maioria. Eram 50 brasileiros pelo que eu me recordo. Jover Teles era um desses alunos. [...]. Ficamos dois anos na URSS. [...]. Havia bastante material para estudar. Havia uma biblioteca... Eu me recordo que o pessoal comentava que a bibliotecária era muito fedorenta, ela não tomava banho. O pessoal comentava isso. Mas tinha livros à vontade, em espanhol, e em russo, é claro. Em português não tinha (GORENDER, 2011, s. p.).

Oswaldo Peralva, que integrou a turma anterior a Teles e Gorender, declarou que a Escola “para a formação de revolucionários de tipo bolchevista não se restringia ao ensino dos fundamentos teóricos do marxismo-leninismo”. Para ele,

através da pressão ideológica e do próprio regime de internato, onde se fazia apologia da obediência cega, e havia o endeusamento de tudo que fosse soviético, buscava-se transformar cada aluno num indivíduo despersonalizado, sem quaisquer interesses ou vontade que não fosse o interesse e a vontade da direção do Partido; que aceitasse voluntariamente uma disciplina supermilitarizada, sendo capaz de cumprir, sem vacilar as ordens mais absurdas; que não tentasse pensar, a não ser por meio de chavões, para evitar desvios da linha

---

<sup>9</sup> Para mais informações sobre essas escolas de formação de quadros revolucionários, ver: Silveira, Moretti e Villarruel (2016).

do Partido, fixada pela direção suprema; que considerasse fidelidade ante a URSS e o PCUS como “a pedra de toque do internacionalismo proletário”, constituindo-se dentro de seu próprio partido num homem de Moscou (PERALVA, 1962, p. 9).

Em tom diferente, Gorender também ratificou a informação de que os cursos não se restringiam às aulas teóricas, salientando:

Nós fomos muito bem tratados. Isso eu me lembro. Do ponto de vista material. E, em certos momentos, fizemos viagens. Fomos para o sul, para o Cáucaso, Crimeia, estivemos em Leningrado naquela época, hoje é São Petersburgo. Estivemos em vários lugares. Passamos pelo Volga, conhecemos Stalingrado, que passou a se chamar Volgogrado, depois que Stálin foi desmascarado, depois que ele morreu, daí mudaram o nome. [A denúncia dos crimes de Stálin, em 1956] foi um choque muito grande. Porque Stálin, em vida, para os comunistas era um super-homem, um sábio, um justiceiro. E depois ele morre, e pouco depois Kruschev o desmascara. Ele era um homem arbitrário, cometeu atrocidades contra companheiros, exílios, até torturas. Então, ele passou a ser visto de outro prisma (GORENDER, 2011, s. p.).

Hércules Corrêa (1994, p. 10) foi informado – pouco antes de embarcar – da decisão do Comitê Central de que iria fazer uma viagem ao exterior com duração de 60 dias (ver a citação abaixo) – “A verdade é que eu estava eufórico. Nunca havia viajado ao exterior e, como seriam apenas 60 dias, não acreditei que isso fosse perturbar minha família tanto assim”, disse. No entanto, conforme Corrêa, muitos deles recebiam a notícia de que estavam indo para a “pátria da revolução”, a URSS, somente durante a viagem: “Em nome do Comitê Central quero lhes informar que estamos todos aqui para fazer um curso de marxismo-leninismo que vai durar dois anos”, registrou Corrêa (1994, p. 15). De forma diferente, Osvaldo

Peralva recebeu o comunicado da viagem à então URSS, ainda no Brasil. Disse que sua alma ficou “banhada de felicidade” e, ao perguntar quanto tempo ficaria fora, ouviu: “uns dois ou três anos” (PERALVA, 1962, p. 7).

Possivelmente, a sensação de felicidade se fazia presente no coração dos militantes escolhidos para as escolas da União Soviética. Afinal, a oportunidade de conhecer o país era única, praticamente um “privilégio”. Hércules Corrêa ficou “desnorteado” quando soube do tempo de duração da viagem:

Minhas ideias não se articulavam. Tinha dito em casa que ficaria apenas dois meses fora e já criara um problemão ao deixá-los. E minha mulher, meu filho, que eu passaria esse tempo todo sem ver? Como é que eles iam se virar, sem nem saber onde eu estava? Era uma loucura total. Creio que nenhum de nós assimilou direito aquele golpe). (Então mudou o tempo de permanência? Ele recebeu a informação de que eram 60 dias e depois foi modificado? É isso? Porque lá em cima fica claro que ele ficaria 60 dias e os demais mais tempo). (CORRÊA, 1994, p. 15

Por outro lado, fazia parte da cultura comunista colocar o Partido e a causa revolucionária em primeiro lugar. Dependendo de como o militante lidava com essas questões, ou mesmo do seu grau de subordinação às orientações partidárias, a distância da família poderia ser bem administrada emocionalmente. Segundo Iracema, filha de Manoel Jover Teles,

o pai gostava do que fazia. Ele era um idealista. Gostava de ser comunista mesmo! Ele achava que a coisa podia mudar politicamente. Tanto é que no meu livro, daqueles que se faz quando se é bebê, no finalzinho perguntava assim: “o que gostarias que a tua filha fosse quando crescesse?”, e ele respondeu: “membro do Partido Comunista”. Aí tu tira o que o pai era, como era mais ou menos o pensamento dele. E eu me lembro muito bem que uma das vezes que nós fugimos

pra cá [RS], e que de vez em quando ficávamos seis meses sem saber do pai, se estava vivo, se estava morto – a mãe, coitada, vou te contar! Por isso que ela morreu do coração – Eu perguntei pra ele: “o que é mais importante, a família ou a política?”. E ele disse que era a política! Eu tinha doze anos. Pra ele era a política. Primeiro a política [o partido], depois a família (LIMA, 2009, s.p.).

A análise que temos feito sobre esse tema nos permite inferir que havia uma complexa rede de educação, organizada em momentos em que os comunistas brasileiros estiveram na clandestinidade e/ou na ilegalidade. Como dissemos, identificamos que alguns desses cursos eram realizados em solo brasileiro e tinham caráter preparatório para diferentes atividades dos militantes no território nacional e/ou funcionavam como processos seletivos para ingresso em cursos de formação realizados na URSS. Essa educação, embora não fosse restrita aos cursos organizados pelos dirigentes do partido em território nacional, pois ocorria nas diferentes práticas sociais relacionadas à vida e à militância política, também continha uma dimensão internacional, conforme os propósitos de organização do proletariado, e tinha como objetivo maior a realização de uma revolução mundial. Os cursos realizados na URSS aliavam diferentes conhecimentos teóricos e práticos. Os registros nas fontes autobiográficas indicam que diferentes conteúdos e atividades integravam as aulas dos comunistas brasileiros na URSS – temas relativos à filosofia marxista-leninista, economia, história e tática do movimento comunista mundial, movimento sindical internacional, história do Partido Comunista Russo, entre outros. As atividades não se restringiam à sala de aula. Os alunos realizavam viagens que permitiam conhecer diferentes cidades e aspectos sociais e culturais soviéticos. A rigor, a experiência de estudar na URSS era traduzida como algo especial e, nem sempre, como positiva nas narrativas dos comunistas. Registros sobre as dificuldades de compreender o russo ou o espanhol nas aulas, e as denúncias realizadas por Osvaldo Peralva foram exemplos nesse sentido (SILVEIRA; MORETTI; VILLARRUEL, 2016).

## Narrativas, memória e experiência a partir da Educação Clandestina

Inicialmente, é preciso distinguir pesquisa (auto)biográfica de pesquisa com fontes autobiográficas. Embora seja possível encontrar pontos de aproximação e cruzamento entre as duas, a primeira refere-se a um enfoque metodológico com um *corpus* teórico próprio; a segunda indica apenas o caráter das fontes utilizadas na pesquisa, que pode não se caracterizar, do ponto de vista metodológico, como uma pesquisa (auto)biográfica.

No Brasil, particularmente no campo da educação, a pesquisa (auto)biográfica tem se desenvolvido em, basicamente, dois grandes e principais eixos. Um deles refere-se ao tema da pesquisa formação e/ou da (auto) formação. Nesse campo, assume destaque o trabalho com memoriais e narrativas de formação por colegas que se tornaram referências fundamentais.<sup>10</sup> O outro se refere às histórias de vida e o conseqüente diálogo com a História da Educação.<sup>11</sup> Nesses dois eixos é possível encontrar ampla literatura, nacional e estrangeira, que muito tem contribuído para as discussões a respeito de questões epistemológicas e metodológicas sobre pesquisa narrativa e (auto)biográfica. O conhecimento produzido e sistematizado até então contribui, igualmente, para o desenvolvimento de pesquisas com fontes autobiográficas no campo da História da Educação. Fundamentalmente pela qualificação da discussão a respeito das narrativas de experiências educativas, a literatura existente é capaz de oferecer um bom suporte tanto para os “marinheiros de primeira viagem” quanto para os pesquisadores mais experientes.

Em relação aos comunistas brasileiros, é relevante salientar que, no campo da História da Educação, algumas práticas e narrativas acabaram eclipsadas. O reconhecimento de algumas lacunas e a abertura para a

---

<sup>10</sup> Ver, por exemplo, Passeggi, Souza e Vicentini (2011); Passeggi (2017, 2010, 2008, 2006); Abrahão (2006, 2008, 2012); Souza (2006); Bueno (2002, 2006); Cunha, J. L. (2012); Cunha, M. I. (1997).

<sup>11</sup> Ver, por exemplo, Abrahão (2001, 2004); Frison (2012).

utilização de novas fontes e abordagens têm permitido tirá-las do ostracismo em que se encontravam. Todavia, não se trata de tarefa simples. Trabalhar com essas narrativas exige atenção a diferentes aspectos teórico-metodológicos que atravessam o campo da memória social e da experiência. É sobre isso que gostaríamos de compartilhar algumas reflexões a partir deste momento.

Em primeiro lugar, para a análise dessas narrativas autobiográficas, foi necessário considerar que as narrativas são fontes de memória e identidade e não falam apenas sobre o sujeito que narra, mas, também, sobre coletivos e contextos nos quais estavam inseridos. Sob a perspectiva da memória social, nenhuma memória será apenas individual. As narrativas de memória, sobre esse aspecto, são narrativas de experiências que se conectam a determinados grupos e contextos nos quais são produzidas. Segundo Halbwachs, as memórias são construções coletivas, isto é, de grupos sociais que, de alguma forma, condicionam ou determinam o que deve ser lembrado. Nossas lembranças, segundo ele, “permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Considerar as narrativas como fontes de memória, isto é, narrativas de memória, não significa admitir que não mais exista memória individual. Na perspectiva de Halbwachs, trata-se de reconhecer que toda memória individual tem como suporte determinados contextos, nos quais há a presença de outros sujeitos e grupos. Nesse aspecto, cada memória individual pode ser um ponto de vista sobre a memória coletiva. E este ponto de vista pode mudar conforme o lugar que ocupo ou pretendo ocupar no coletivo, conforme o grau de aproximação, ou distanciamento dos quadros sociais nos quais aquela memória faz sentido e é alimentada, ou conforme as formas e os filtros da memória coletiva que operam “em mim” no momento da narrativa. Como observaram Abrahão e Bolívar, “Recordar y narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia para construir una identidad” (2014, p. 10).

Em segundo lugar, foi importante considerar que as narrativas de memória são reconstruções feitas no presente. Elas não são compostas apenas por lembranças, mas por silêncios e esquecimentos. Para trabalhar com as memórias de educação na e para a clandestinidade, tem sido importante, igualmente, considerar a questão da temporalidade das narrativas e os elementos que compõem as memórias dos sujeitos. A memória, seja individual ou coletiva, é tecida na relação dialética entre lembrança e esquecimento. Isto é, a memória não pode ser reduzida, no âmbito das ciências humanas, à capacidade de lembrar, de “memorizar” ou de “armazenar” informações. Ela também resulta de operações ligadas ao silêncio ou ao esquecimento, sem que, necessariamente, haja uma relação sinonímia entre esses dois termos. A memória é uma reconstrução continuamente atualizada do passado, e não uma reconstituição fiel dele. A memória “é, de fato, mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um ‘estar aqui’ que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele” (CANDAU, 2011, p. 9).

A memória é um campo de disputas e conflitos. As narrativas, nessa perspectiva, podem contribuir para enquadrar e guardar determinadas memórias, dotando-as de duração e estabilidade (POLLAK, 1989). Na perspectiva de Pollak (1989) e de Halbwachs (2006), significaria concebê-las também como construções políticas fabricadas socialmente como pontos de referência ou indicadores de um passado real ou imaginado que se quer ou se necessita salvaguardar. Não sendo, pois, uma reconstituição fiel do passado, não se deve pensar nas narrativas como instrumentos capazes de fazê-lo. Ao pensar a memória como uma construção também ligada à política, é possível problematizá-la no campo das lutas materiais e simbólicas entre as classes, as etnias e os grupos sociais (CANCLINI, 2013). Na perspectiva da História da Educação, essas dimensões são importantes, pois implicam reconhecimento de que, sendo seletivas, as memórias não são neutras; e o silêncio nem sempre será sinônimo de esquecimento, mas uma forma de resistir ou de administrar o passado que não passa, tornando o presente mais leve e possível de ser vivido.



Por fim, as narrativas de memória também são narrativas de experiência. Logo, quando falamos em narrativa, nos referimos a “una forma de construir realidad, de ordenar la experiencia, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos. La narrativa es una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia [...]” (ABRAHÃO; BOLÍVAR, 2014, p. 10). Mas o que seria a experiência? Quais seriam suas relações com a memória? Em *Miséria da Teoria*, Thompson apresenta a experiência como uma importante categoria para análise, pois ela “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Para o historiador, “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16).

A proposição encontrada na obra de Thompson sobre distinguir experiência vivida e experiência percebida abre caminho para refletirmos sobre o papel da consciência social e sua relação com as memórias produzidas pelos quadros sociais de referência nos quais os sujeitos se inserem. Significa dizer que pode haver diferentes níveis de *conscientização* ou de distância entre o vivido e o narrado. A cada narração de uma experiência pode ocorrer uma produção diferente da trajetória em virtude do contexto no qual ela ocorre e também em função dos quadros sociais de referência e das instituições e dos contextos nos quais os sujeitos que narram estão inseridos. Como salientou Beatriz Sarlo,

a narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepitível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar (2007, p. 23).

Ainda conforme Sarlo, “não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum” (2007, p. 24-25). E, continua a autora, afirmando que as relações entre experiência, memória e narrativa não são relações simples. Afinal,

Que relato da experiência tem condições de esquivar a contradição entre a firmeza do discurso e a mobilidade do vivido? A narração da experiência guarda algo da intensidade do vivido, da *Erlebnis*? Ou, simplesmente, nas inúmeras vezes em que foi posta em discurso, ela gastou toda possibilidade de significado? A experiência se dissolve ou se conserva no relato? É possível lembrar uma experiência ou o que se lembra é apenas a lembrança previamente posta em discurso, e assim só há uma sucessão de relatos sem possibilidade de recuperar nada do que pretendem como objeto? Em vez de reviver a experiência, o relato seria uma forma de aniquilá-la, forçando-a a responder a uma convenção? Há algum sentido em reviver a experiência ou o único sentido está em compreendê-la, longe de uma revivência, e até mesmo contra ela? Qual é a garantia da primeira pessoa para captar um sentido da experiência? Deve prevalecer a história sobre o discurso e renunciar-se àquilo que a experiência teve de individual? Entre um horizonte utópico de narração da experiência e um horizonte utópico de memória, que lugar resta para um saber do passado? (SARLO, 2007, p. 23-24).

A rigor, as narrativas de experiências podem ser compreendidas como formas de significação e atribuição de sentido a realidades vividas, concretas ou imaginadas. No caso das narrativas de experiências de educação dos comunistas do Brasil da Guerra Fria, sobretudo em momentos de clandestinidade e/ou ilegalidade, o narrado pode tanto se relacionar ao vivido quanto ao sentido, isto é, às atribuições de sentido vinculadas a uma consciência

social ou coletiva de um passado compartilhado. Passado que pulsa e irrompe no presente, seja pela contingência que o condiciona, seja pela conjuntura que, coercitivamente, pressiona o sujeito a lembrar, esquecer ou silenciar experiências em virtude das necessidades associadas à (re)integração e à coesão social ou mesmo à ruptura ou à reparação de uma identidade que lhe permita mobilizar-se na direção de um novo projeto de futuro. De alguma forma, a “experiência que importa”, ou seja, a “experiência transformada”, que carrega algum nível de “consciência-ação”, é que estará atuando no momento da produção da narrativa e na constituição do ser social, justamente por ser educativa ou formadora. Desse modo, nas narrativas de experiência, a memória, “não sendo a história, é um dos indícios, documentos, de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos, e daquilo que lembram e esquecem, a um só tempo” (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 418).

### **Considerações finais**

Iniciamos o texto com algumas notas introdutórias que pudessem localizar o/a leitor/a sobre nosso tema de pesquisa e sobre sua pertinência para diminuir lacunas existentes no campo da História da Educação de grupos políticos organizados, particularmente os comunistas, durante períodos que estiveram na clandestinidade e/ou na ilegalidade. Em seguida, destacamos como algumas fontes, que não têm sido exploradas com frequência no âmbito da História da Educação, podem ser potencialmente ricas para tirar do ostracismo alguns fenômenos, experiências e sujeitos.

Na sequência, exploramos algumas reflexões produzidas na prática da pesquisa sobre educação, clandestinidade, narrativas de experiência e memória social. Evidentemente, não tivemos o objetivo de esgotar as possibilidades de abordagem e de relações entre essas categorias e conceitos. A partir de um recorte específico de uma investigação em curso – as experiências educativas de comunistas brasileiros em escolas

políticas na União Soviética –, elencamos algumas dimensões sobre as quais buscamos tecer algumas observações de modo mais sintético e objetivo.

Começamos considerando que o uso de narrativas como fontes de memória para o estudo de temas relativos à História da Educação pode e deve se valer de um conhecimento sistematizado na área da educação sobre pesquisa narrativa e abordagens (auto)biográficas. Sobre esse aspecto, muitos autores nacionais e estrangeiros têm contribuído, sobretudo a partir da década de 1980, para qualificar epistemológica e metodologicamente a utilização das narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em educação.

Por fim, destacamos que utilizar narrativas autobiográficas como fonte exige do pesquisador algumas reflexões e observações teóricas sobre as relações e os atravessamentos entre narrativa, memória social e experiência. Uma dessas relações diz respeito ao reconhecimento de que narrativas de memória são reconstruções feitas no presente e que não são compostas apenas por lembranças, mas por silêncios e esquecimentos. Essa relação considera a questão da temporalidade das narrativas e os elementos que compõem as memórias dos sujeitos, especialmente porque as narrativas de memória também são narrativas de identidade. Nesse sentido, os sujeitos que narram não falam apenas de si, mas também de coletivos e contextos nos quais esteve ou está inserido.

A narrativa, como forma de construir a realidade, é também uma maneira de construção de sentido a respeito do vivido, de uma realidade social concreta ou imaginada. Ela ordena e (re)significa a experiência em uma temporalidade que, na maioria das vezes, se distingue da temporalidade e dos contextos nos quais o vivido ocorreu. Isso equivale a dizer que narrativas de experiência também são narrativas de memória, entendida esta, aqui, como fenômeno social, uma reconstrução (e não conservação do passado) a partir dos quadros sociais do presente, constituidora e constitutiva de discursos quase institucionais, uniformizadores, capazes de serem dotados de durabilidade e estabilidade. Essas narrativas, portanto, não são compostas apenas por lembranças, mas também por silenciamentos que podem não ser sinônimos de esquecimento, mas, ao

contrário, podem configurar um trabalho individual e coletivo de resistência, de gestão e de projeto. Em relação às experiências educativas vividas por comunistas brasileiros, cabe observar ainda que essas memórias foram registradas após 1956, ano em que ganharam publicidade as pesadas denúncias de crimes e arbitrariedades cometidos por Stálin e pelo stalinismo. O impacto dessas denúncias deve ser considerado no contexto dos registros analisados sobre tais experiências.

## Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisar com professores na escola: contribuições da pesquisa dialógica para o desenvolvimento de aprendizagens autorreguladas. In: SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 113-154.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Profissionalização docente e identidade: narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 189-203.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; BOLÍVAR, A. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación en Brasil y España. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada/Porto Alegre: EUG/EDIPUCRS, 2014. p. 8-29.
- ARRUDA, D. *A educação revolucionária do comunista*. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2000.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 219-238.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CABANAS, J. M. *Teoria da educação: concepção antinômica da educação*. Lisboa: ASA, 2002.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2013.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p. 113-128, jan./abr. 2002.

CORRÊA, H. *Memórias de um stalinista*. Rio de Janeiro: Opera Nostra, 1994.

CUNHA, J. L. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: PASSEGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Tomo I. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 95-114.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, v. 23 n. 1-2, p.185-195, São Paulo, jan./dez. 1997.

DIAS, E. *Um imigrante e a revolução: memórias de um militante operário (1934-1951)*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FIUZA, A. F.; BRAGGIO, A. K. Acervo da DOPS/PR: uma possibilidade de fonte diferenciada para a história da educação. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 430-452, jul./dez. 2013.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Livraria Editora, 1986.

FRISON, L. M. B. Narrativas de autoformação: aprendizagem autorregulada revelada na docência compartilhada. In: SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas*

*autobiográficas: epistemologia e práticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 73-92.

GOHN, M. da G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So104=40362006000100003-&lng=pt&nrm-iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104=40362006000100003-&lng=pt&nrm-iso). Acesso em: 26 ago. 2016.

GORENDER, J. *Sobre a militância comunista e Jover Teles*. [fev. 2011]. Entrevistador: Éder da Silva Silveira. São Paulo, residência do entrevistado, [2011].

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

LACERDA FILHO, M. *A experiência da clandestinidade política: relatos orais de ex-militantes de esquerda durante a ditadura militar (1964-1979)*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista em Franca, Franca, 2011.

LIMA, H. F. *Caminhos percorridos*. Organização do arquivo de História Social Edgard Leuenroth. Unicamp: Brasiliense, 1982.

LIMA, I. C. *História de vida de Manoel Jover Teles e memórias de família*. [maio 2009]. Entrevistador: Éder da Silva Silveira. Arroio dos Ratos, [2009].

MOTTA, R. P. S. A cultura política comunista: alguns apontamentos. In: NAPOLITANO, M.; CZAJKA, R.; MOTTA, R. P. S. (Org.). *Comunistas brasileiros: cultura política e produção cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 15-37.

O COMUNISMO no Brasil. *Inquérito Policial Militar 709*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1967. v. 2.

PASSEGGI, M. C. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. (Org.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 99-124.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensões de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-139.

PASSEGGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). *Memórias*,

*memoriais*: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 27-59.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, 2011.

PERALVA, O. *O retrato*: impressionante depoimento sobre o comunismo no Brasil. Rio de Janeiro: Globo, 1962.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SARLO, B. *Tempo passado*: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Cia. das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVEIRA, E. S. *Por que ele?* Educação, traição e dissidência comunista na trajetória de Manoel Jover Teles, o “Manolo”. São Paulo: Paco Editorial, 2016a.

SILVEIRA, E. S. Por que ele? Reflexões sobre o percurso e os bastidores de uma biografia histórica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 3, p. 467-479, set/dez. 2016b.

SILVEIRA, E. S.; MORETTI, C. Z.; VILLARRUEL, A. Memórias de uma Educação Clandestina: a formação de quadros revolucionários comunistas brasileiros na antiga União Soviética. In: XI ANPED SUL, 2016, Curitiba. *Anais eletrônicos da XI Anped Sul*. Curitiba: UNPR, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1\\_%C3%89DERDA-SILVA-SILVEIRA-CHERON-ZANINI-MORETTI-ANTONIO-VILLARRUEL.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1_%C3%89DERDA-SILVA-SILVEIRA-CHERON-ZANINI-MORETTI-ANTONIO-VILLARRUEL.pdf). Acesso em: 4 jun. 2017.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si*: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. III, 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 416-429.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



## CLANDESTINIDADE E INSURGÊNCIA: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DESCOLONIAL DOS/DAS ZAPATISTAS

CHERON ZANINI MORETTI

Nós indígenas queremos dizer a vocês do nosso direito a sermos mexicanos. [...] Somos morenos, sim. Não podem nos transformar em brancos. Porque nossos avós resistiram mais de 500 anos ao desprezo, à humilhação e à exploração. E nós continuamos resistindo. [...] Agora, nós mesmos temos que exercer nossos direitos. Não precisamos da permissão de ninguém [...]. Por isso, irmãos e irmãs indígenas do povo do México, fazemos um apelo a todos para que apliquem a lei dos Acordos de San Andrés. Temos o direito de governar e governar-nos, de acordo com o nosso pensamento [...]. Ninguém pode nos impedir, nem, muito menos, podem nos prender por exercer os direitos que nós merecemos. Já é hora de aplicar e praticar em todo o México a autonomia dos povos indígenas. Ninguém deve pedir permissão para formar seus municípios autônomos. Como nós estamos fazendo e praticando, não pedimos permissão. Ainda que o *mau governo* não a tenha reconhecido, para nós esta é a nossa lei e nos defendemos com ela (ESTHER, 2014, p. 186-187, grifo nosso).

Na história da humanidade, todas as resistências têm parecido inúteis não só na véspera, mas também na já avançada

noite da agressão [...]. Poderão cair muitas estátuas, mas se a decisão de gerações se mantém e se alimenta, o triunfo da resistência é possível. Não terá data certa [...]. Vamos vencer, não porque seja nosso destino ou porque assim está escrito em nossas respectivas bíblias rebeldes ou revolucionárias, mas sim porque estamos trabalhando e lutando para isso. Para isso é necessário um pouco de respeito para o *outro* que do outro lado resiste em seu *ser outro*, um pouco de humildade para lembrar que ainda se pode aprender muito deste *ser outro*, e sabedoria para não copiar, mas sim produzir uma teoria e uma prática que não incluam a soberba em seus princípios, mas sim que reconheça seus horizontes e as ferramentas que servem para estes horizontes. Não se trata de consolidar as estátuas existentes [...]. Um mundo onde caibam muitas resistências [...] uma bandeira de muitas cores, uma melodia com muitos tons. Caso pareça desafinada é só porque o calendário *de baixo* ainda não preparou a partitura onde cada nota encontrará o seu lugar, seu volume e, sobretudo, se ligará com as outras notas. A história está longe de acabar. No futuro, as convivências serão possíveis, não pelas guerras que pretenderam dominar o *outro*, mas sim pelo “NÃO” que deram aos *seres humanos* [mas], com ela, uma esperança: a da sobrevivência... pela humanidade, contra o neoliberalismo (MARCOS, 2014e, p. 149, grifo nosso).

O movimento indígena zapatista foi se educando e se transformando, ainda no início dos anos de 1980. Declaração de guerra ao capitalismo e à continuidade do colonialismo na “inauguração” do ano de 1994, apenas explicitou para o mundo esse processo insurgente que se encontrava no clandestino. Observamos, nesse processo, que há uma *experiência* camponesa indígena que confronta o sistema-mundo colocando no centro a educação. A luta entre contrários apresenta dimensões de classe, raciais/étnicas e de gênero, além das culturais. Por um lado, essas experiências foram sendo *vivenciadas* pelos zapatistas, independentemente das suas

escolhas; porém, também foram *percebidas* a partir de visões sociais de mundos ideológicos, mas também utópicos (LÖWY, 2002). Podemos pensar que se tratou do encontro entre a cosmovisão e a cosmovivência indígena com as *situações-limite* geradas pelos sucessivos “não” dados, ao longo da história da Conquista, a eles como sendo o *outro*. Conforme E.P. Thompson (1981), para o *ser social e histórico* é a *experiência transformada*, na ação e na reflexão, que se faz significativa. Assim, se pensarmos nas suas experiências de autonomia e de liberdade, essas não poderiam ser resumidas a puro *praticismo*<sup>1</sup> (MOLINA, 2010).

As falas da Comandante Esther e do Subcomandante Marcos estão historicamente e politicamente situados. Ambos anunciaram a *morte dos Aguascalientes*<sup>2</sup> e o nascimento dos *Caracóis* zapatistas, e assumiram, com isso, a construção de alternativas ante as dificuldades em avançar em suas demandas, convertendo-as em ações políticas de fortalecimento de sua autonomia.

A autonomia nasce entre nós mesmos. Antes da colonização, os povos tinham seus modos de viver, conviver, trabalhar em cada povoado. A partir daí nasce a autonomia. Perde-se isso quando chegam o escravismo e o feudalismo para controlar dentro dos povoados, desorganizando os povos. Há 80 anos [se] começa a resgatar o autogoverno [...]. É uma conquista da Revolução Mexicana [...]. Mas o povo somente cumpriu um requisito, não necessariamente uma estrutura de autogoverno. Quando chega o EZLN faz com que o povo

<sup>1</sup> Das relações aparentes da experiência que se vivencia, a perspectiva freiriana considera a profundidade da leitura e inserção dos sujeitos no mundo; esses são articulados ao *lôcus* em que se estabelecem vínculos e relações dinâmicas entre a *linguagem* e a *realidade*, no exercício da compreensão do contexto da prática (FREIRE, 1996).

<sup>2</sup> Foram chamados de *Aguascalientes*, os municípios autônomos que serviram como espaços de encontros políticos e culturais entre os zapatistas e a sociedade civil. O primeiro deles “nasceu” em 8 de agosto de 1994, durante a realização da Convenção Nacional Democrática, em Guadalupe Tepeyac. Receberam essa denominação como referência direta ao sentido popular da Revolução Mexicana e a histórica Convenção que se realizou na cidade de Aguascalientes e que promoveu o encontro entre Emiliano Zapata e Pancho Villa em 1914.

se governe por si só. Nossa autonomia não se aprende nos livros, nasce da gente mesmo, a forma mais sã de governar com todos os setores da sociedade (Compa<sup>3</sup>, 2013).<sup>4</sup>

A organização dos novos territórios autônomos e a maior delegação de responsabilidades políticas para as comunidades indígenas zapatistas indicam a experiência de aprendizado no interior do movimento e em relação às próprias bases de apoio, bem como o estabelecimento de novas relações com a sociedade civil. O zapatismo anuncia, sobretudo, que irá exercer seus direitos de autonomia negados pelo *mau governo*, pelo não cumprimento dos Acordos de San Andrés.<sup>5</sup>

Descobrimos que a liberdade não será entregue pelos governos, mas será construída pelos zapatistas se autogovernando [...]. Qual é a verdadeira liberdade do povo? [...]. Onde se pode discutir, decidir sua própria ideologia e experiência para o bem do povo, para todo o México, em que haja respeito aos indígenas, aos professores, aos estudantes e aos trabalhadores que formam o povo mexicano [...], aqui se decide, analisa e estuda [porque] a liberdade desde cima é enganosa (Compa, 2013).<sup>6</sup>

Sendo assim, as e os camponeses indígenas zapatistas assumem o trabalho de educação na luta pela libertação que, em suas múltiplas

<sup>3</sup> Será utilizada a expressão *compa* para designar a todos camponeses e camponesas zapatistas que não puderem ser identificados.

<sup>4</sup> La Libertad según I@s Zapatistas 2. Direção: EZLN, Produção: EZLN. Local: Chiapas, México, Produtora: EZLN, 2013. 1DVD (140min), son., color.

<sup>5</sup> Sobre a morte dos *Aguacalientes* e o nascimento dos *Caracóis*, consultar o conjunto de comunicados: MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. México 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume VI: 2003. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014c. CD-ROM.

<sup>6</sup> La Libertad según I@s Zapatistas 2. Direção: EZLN, Produção: EZLN. Local: Chiapas, México, Produtora: EZLN, 2013. 1DVD (140min), son., color.

resistências organizadas, se reconhece como *outro* “para lembrar que ainda se pode aprender muito deste *ser outro*, e sabedoria para não copiar, mas sim produzir uma teoria e uma prática” (MARCOS, 2014e, p. 149).

As experiências educativas produzidas no clandestino encontro entre a colonialidade do conhecimento e a insurgência se assentam nas resistências zapatistas. Para tanto, problematizamos essas experiências educativas em duas *tensões*, contribuindo na experiência da liberdade e da autonomia zapatista.

### **Territórios de resistências ou movimento de lugares e de tempos diversos**

As resistências sempre estiveram presentes na história “moderna” latino-americana: pelo confronto à Conquista, nas lutas e nos movimentos pela emancipação e pela constituição dos estados nacionais, assim como em qualquer nova forma de dependência posterior a estas resistências, inclusive a econômica em relação ao Norte. Na experiência zapatista, as resistências vêm acontecendo no campo ideológico, econômico, político, social, militar e cultural, incluindo aí sistemas próprios de saúde e de educação. Acontecem nos territórios autônomos, que estão organizados em nível de *zona, município e povoado*.<sup>7</sup>

De acordo com Santos e Silveira (2002), o território *em si* não constitui categoria de análise, mas sim o território utilizado e compreendido a partir de uma perspectiva histórica. Para tanto, consideramos as relações de interdependência entre a materialidade, o que inclui as relações com a própria natureza e o seu uso, que estão encharcados da ação humana, isto é, de trabalho e de política (SANTOS; SILVEIRA, 2002). Na experiên-

---

<sup>7</sup> Encontram-se organizados, pelo menos, 38 municípios autônomos, divididos nas cinco zonas. Pude vivenciar os três níveis de organização territorial, a partir da participação como educanda na *Escolinha Zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas*. Estive na Zona Selva Tzeltal, no Caracol III La Garrucha, no Município Autônomo Rebelde Zapatista de San Manuel, e especificamente no povoado General Emiliano Zapata, em agosto de 2013.

cia zapatista, “o trabalho coletivo para fazer um *bom governo* nada mais é que propor o *que fazer* política [é] nos povos zapatistas [:] promover, estudar, discutir e decidir” (Jorge, 2013).<sup>8</sup> Assim como “a terra não é uma mercadoria, mas tem sim conotações culturais, religiosas e históricas”.<sup>9</sup>

Desde a Primeira Declaração da Selva Lacandona, em 1994, se avança na autonomia de territórios indígenas, desvincilhando-se das estruturas governamentais oficiais, em direção ao seu autogoverno, porque se compreende que

os *maus governos* não têm interesse ou ideias para resolver os assuntos que queremos ou necessitam nossas comunidades. As grandes necessidades que temos, as vamos resolver entre nós (Elena, Integrante do Conselho Autônomo, Marez Ricardo Flores Magón, [tradução e grifo nossos]).<sup>10</sup>

Nas palavras de Tax, durante a aula inaugural da Escolinha Zapatista, compreende-se que foi necessário

um processo de reeducação, reconstruir para sobreviver. A conquista da liberdade não foi nada fácil [...]. Estamos livres para a autonomia e o autogoverno, mas é necessário que *nosotros* a construamos e não os de fora [...], os zapatistas já não são manipulados pelo *mau governo* [...]. Livre para propor, analisar, estudar, discutir e decidir (Tax, 2013).<sup>11</sup>

Nesse sentido, a existência é produtora de sua própria pedagogia, porque se passa de uma *situação* crítica a uma *visão* crítica que conduz

<sup>8</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>9</sup> Terra não é sinônimo de território (SANTOS, 2004). A compreensão a ela atribuída por Marcos (2014d) vai ao encontro do que considera Milton Santos.

<sup>10</sup> Redação original do espanhol: “[P]orque los malos gobiernos no tienen interés o ideas para resolver los asuntos que queremos o que necesitan nuestras comunidades. Las grandes necesidades que tenemos las vamos resolver entre todos nosotros” (CCRI-CG do EZLN, 2013a, p. 45).

<sup>11</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

a uma tomada de consciência, de *estar sendo* no mundo (FREIRE, 2005). Para Freire, é fundamental viver a própria existência como um paradoxo entre o obedecer para subsistir e o resistir para poder pensar o futuro. Ainda que a perspectiva de futuro zapatista se sustente na insurgência e nas práticas cotidianas de resistência, a obediência tem sentido somente na prática do *mando coletivo*, “o povo manda e o governo obedece”<sup>12</sup> (Ramón, 2013), e na desobediência à imposição do neoliberalismo e do sistema de partido de Estado mexicano.

O caso é que estávamos assim, ou seja, ainda aprendendo (porque, creio [que] nunca se acaba de aprender), quando [...] Carlos Salinas de Gortari (então presidente do México graças a uma fraude eleitoral fora do comum), teve a “brilhante” ideia de fazer as reformas que acabavam com o direito dos camponeses a *terra*. O impacto nas comunidades que já eram zapatistas foi, para dizer pouco, brutal para nós (repare que já não faço distinção entre as comunidades e o EZLN) (MARCOS, 2014d, p. 161).

Para além das referências no território, Santos (2004) considera que é no *lugar* que se permite a atualização do *real*, porque nele se manifestam as criatividade. Desde nossa perspectiva, é onde também se manifestam as *alternativas* frente ao tensionamento entre a colonialidade e a insurgência, ou seja, nas próprias comunidades de base de apoio zapatistas. São nestas também que se experimentam a autonomia e a liberdade, entre as ausências produzidas como tais pela racionalidade moderno-ocidental e as emergências como possibilidades futuras. O *lugar* é uma expressão da vontade organizadora “que excede as diretrizes administrativas das organizações” (RIBEIRO, 2004); e, nesse caso, é espontâneo ao próprio movimento campesino indígena. Para Ribeiro, existe uma relação entre o

<sup>12</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

lugar e os saberes, que corresponde “à tenacidade do existir, à insistência do fazer vida, à riqueza do agir realmente experimentado” (2004, p. 47).

Para Santos (2004), a realidade tem duas dimensões: a *global*, que lhe dá significação, e uma *local*, que lhe confere concretude. No caso dessas e desses camponeses indígenas, poderíamos dizer que a primeira das dimensões tem a ver com a significação da sua insurgência; e a segunda tem a ver com o como enfrentam, cotidianamente, essas realidades: na resistência. A resistência zapatista quer dizer que o *mau gobierno* é

inimigo. Ao *mau gobierno* não podemos pedir nada ainda que nos ofereça, ainda que nos diga, que trate de nos comprar, mas não podemos fazê-lo porque não estamos lutando por migalhas [...]. Pensamos que o que vamos fazer é resistir a todos os projetos que manda o *mau gobierno*. O *mau gobierno* faz outra política onde compra a outros companheiros, trata de comprar ou de oferecer dinheiro em troca de que lhes entreguemos as armas, mas jamais a entregamos e jamais as entregaremos [...], não deixamos que nos tirassem as terras porque sabemos que as terras foram recuperadas com sangue de nossos companheiros em 1994, tampouco as podemos entregar assim [...] (Valentín, Integrante da Junta de Bom Governo [tradução e grifo nossos]).<sup>13</sup>

A resistência zapatista também se explica na alienação territorial originada da apropriação antidemocrática da terra e de seus recursos naturais, assim como o exercício de autogoverno se explica no conheci-

<sup>13</sup> Redação original em espanhol: “[...] *el mal gobierno es nuestro enemigo. Al mal gobierno no podemos pedirle nada aunque nos ofrezca, aunque nos diga, aunque nos trate de comprar, pero no podemos hacerlo porque no estamos luchando por las migajas [...]. Pensamos allá que lo que vamos a hacer es resistir a todos los proyectos que manda el mal gobierno. El mal gobierno hace otra política donde compra a los compañeros, trata de comprar o trata de ofrecer dinero a cambio de que entreguemos las armas, pero jamás las hemos entregado y jamás las entregaremos. [...] no dejamos que nos quitaran las tierras porque sabemos que las tierras fueron recuperadas con la sangre de nuestros compañeros caídos en 1994, tampoco las podemos entregar así [...]*” (CCRI-CG do EZLN, 2013a, p. 39).



mento de seus *usos e costumes*. Na formação dos governos autônomos, recorre-se à tradição indígena (MARCOS, 2010), nomeando-os através da realização de assembleias. O sistema-mundo impõe, aos lugares, uma única racionalidade, porém os lugares podem responder ao sistema-mundo com sua razão local *orgânica*.

em princípio não sabíamos o que fazer, porque, na verdade, não tínhamos um guia, não sabíamos como fazer a *autonomia*. Mas [...] temos experiência assim como fazem em cada comunidade, porque sempre temos *usos e costumes*, seguimos os costumes que temos em cada comunidade porque vimos que cada comunidade tem *agente e comissariado*, e eles resolvem os problemas que existem na comunidade (Artemio, Ex-Integrante do Conselho Autônomo, Marez Ricardo Florez Magón [tradução e grifo nossos]).<sup>14</sup>

Não necessitamos de títulos eleitorais. A voz do povo os nomeia [governantes], não se gasta como no sistema capitalista [...]. O povo manda, o governo obedece, disso sabem todo o povo da base de apoio zapatista. Não temos título eleitoral, mas temos as Juntas de Bom Governo [...]. Não há nada, [somente] a decisão de ter no *coração* o povo. Não há corrupções (temos enfrentado problemas, mas tratamos dos “detalhes”) (RAMÓN, 2013, grifo nosso).<sup>15</sup>

Nessa experiência há uma ruptura importante com a imposição da racionalidade sistema-mundo, porque no exercício da autonomia prevalecem as *voces dos lugares*, em vez da lógica desterritorializante e

<sup>14</sup> Redação original em espanhol: “[...] *el principio no sabemos qué hacer, porque la mera verdad no tenemos guía, no sabemos cómo hacer la autonomía. De por sí tenemos experiencia así como hacen en cada comunidad, porque siempre tenemos usos y costumbres, seguimos la costumbre que tenemos en cada comunidad porque vimos que en cada comunidad tiene agente y comisariado, y ellos resuelven los problemas que haya en la comunidad*” (CCRI-CG do EZLN, 2013b, p. 44).

<sup>15</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

desenraizante na definição de “futuro”. Ao mesmo tempo em que seu conhecimento ancestral é potência no *lugar*, o seu *lugar* é também força na produção de novos conhecimentos. “São indígenas rebeldes. Rompem assim com o esquema tradicional que, primeiro da Europa e depois de todos aqueles que vestem a cor do dinheiro, lhes foi imposto para olharem e serem vistos” (MARCOS, 2014f, p. 157).

Assim, a relação dialética entre o lugar e o conhecimento os revela como sendo portadores de anseios de autonomia. Os municípios autônomos que foram criados quase um ano após o levantamento se encontravam muito dependentes da estrutura político-militar do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). O Comitê Clandestino Revolucionário Indígena (CCRI) era quem detinha os mandos políticos organizativos, o que significava representar o movimento, organizar o povo e representá-lo para fora (MARCOS, 2010). Porém, identificou-se um desenvolvimento desigual entre esses lugares. Uma das explicações desse fenômeno se encontra na relação estabelecida entre o braço militar do movimento com as comunidades autônomas: a experiência foi demonstrando que, quanto mais longe do CCRI, mais desenvolvidas eram as comunidades, porque praticavam o *diálogo* e a sua autonomia para resolver problemas; quanto mais próximas ao EZLN, as comunidades se colocavam mais dependentes de suas relações para resolver os problemas, principalmente os de convivência, no interior da comunidade, provocadas pelas disputas por terras. Surge dessa experiência a necessidade de organização por *zona*, para que se acompanhasse o desenvolvimento entre os municípios autônomos. Na medida em que o comando militar do movimento campesino indígena foi se distanciando das atividades “civis”, as comunidades foram coordenando-se para “fazer o governo coletivo [...], o controle territorial (por zona, quantos municípios ou conselhos) [e] dos projetos do *mau governo*”.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

O *mau governo* começa a meter projetos [...]. O que fazemos nós para resistir a essas coisas? Começamos por fazer [...] trabalhos coletivos a partir do povoado, da região, nos municípios e até na zona. Fazemos esses trabalhos para satisfazer nossas necessidades de vários tipos de trabalho e é como resistimos para não cair nos projetos do *mau governo* e para que façamos nossos próprios trabalhos para depender de nós mesmos e não do *mau governo* (MARCOS, 2014g, p. 53).

Se, por um lado, as resistências têm enfrentado as políticas de contrainsurgência, por outro elas também têm sido importantes no processo de libertação no próprio movimento. O trabalho coletivo de mulheres, por exemplo, cumpre um importante papel, porque não apenas atende a uma resistência econômica em relação ao governo mexicano e aos projetos de instituições e organizações com práticas assistencialistas, como contribui para avançar em sua autonomia econômica em relação aos homens. No Caracol III, La Garrucha,

as companheiras de alguns povoados estão ocupando cargos de *promotoras de saúde, de educação*, também ocupam cargos de *responsáveis, de agentes e comissariadas*; sabemos que em nossa zona as mulheres também têm direito a trabalhar na terra, de fazer trabalhos coletivos, como criação de frango, gado e outros mais. Na educação algumas promotoras são eleitas, a maioria [dessas promotoras] são eleitas, e algumas são voluntárias que querem participar como promotoras; elas dão aulas para os meninos e as meninas, aí explicam como são os direitos das mulheres, como é a Lei Revolucionária das Mulheres. Assim participam as mulheres em nossos povos (Yolanda, Promotora de Educação, Marez San Manuel [tradução e grifo nossos]).<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Redação original em espanhol: “[...] *las compañeras de algunos pueblos están ocupando cargos de promotoras de salud, de educación, también ocupan cargos de responsables, de agentes*”

O lugar é, então, uma determinada manifestação das técnicas e conhecimentos exigidos pela sobrevivência na produção e na reprodução da vida, mas também é uma resistência singular e diversa na tensão entre a colonialidade do conhecimento e da pedagogia da insurgência. O lugar é o cotidiano, mas é também os futuros nele contidos, inclusive os que foram negados pela imposição racial/ética, classista e de gênero nas relações de poder. Nele se encontram tempos diversos: da ancestralidade, do tempo presente, do futuro como possibilidade em tensa relação com outro tempo que é o do capitalismo neoliberal. Porém, o seu tempo é de, sobretudo: pedir, exigir e exercer. Seus calendários são distintos, ainda que coexistam. Para Milton Santos (2004), “para controlar o capitalismo global, a mobilização horizontal entre os lugares é o único meio de luta” (p. 258).

## **Diálogo horizontal entre conhecimentos e busca de metodologias próprias na luta cotidiana**

‘*Ab’al* significa “palavra escutada”; *K’umal* significa “palavra falada”.

Apenas recentemente é que os tojolabales<sup>18</sup> puderam escrever a sua língua, porque lhes “disseram” que não havia letras suficientes para expressar alguns sons. E, por essa razão, o seu ensino se fez exclusivamente pela “língua falada e escutada”<sup>19</sup> (LENKERSDORF, 2011). É impor-

---

*y comisariadas; sabemos que en nuestra zona las mujeres también tienes derecho a trabajar la tierra, de hacer trabajos colectivos, como crianza de polos, ganadería y otros más. En la educación algunas promotoras son elegidas, la mayoría son elegidas, y algunas son voluntarias que quieren participar como promotoras; ellas dan clases con los niños y niñas, ahí explican como son los derechos de las mujeres, como es la Ley Revolucionaria de las Mujeres. Así participan las mujeres en los pueblos”* (CCRI-CG do EZLN, 2013b, p. 39).

<sup>18</sup> Uma das etnias maias que ocupa uma região que se estende a partir de Comitán até Altamirano, no Estado de Chiapas.

<sup>19</sup> Carlos Lenkersdorf conviveu cerca de 20 anos entre os povos maias, principalmente com os *tojolabales*. Neste período, aprendeu tojolabal e ensinou a escrever esta língua. A partir da estrutura linguística desta etnia, o autor nos apresenta a cosmovisão tojolabal, na qual podemos observar muitos dos elementos presentes no zapatismo atual, como as relações em comunidade e a participação coletiva na tomada de decisões. Nesta *cosmovisão* chamada de *intersubjetiva*, os objetos são transformados em outras classes de sujeitos, justificando um forte protagonismo indígena.

tante considerar, ainda, que “sobre a incapacidade de escrever sua língua agregamos que, no tempo da invasão, Conquista e início da Colônia, os maias sabiam escrever com seus *glifos* e escreveram muitos livros que, no entanto, foram queimados” (LENKERSDORF, 2011, p. 15, tradução e grifo nossos).<sup>20</sup> *Ab’al* nos revela outra maneira de perceber, viver e ler o mundo: escutar outra língua significa entendê-la a partir da perspectiva de quem é agente da fala. A relação de *monismo* que domina a epistemologia moderna ocidental (“eu te disse”) é substituída pela relação *plural* de sujeitos agenciais (“eu te disse, tu escutaste”). O primeiro é *monólogo*, o outro é *diálogo*. O *diálogo*, para Paulo Freire (2005), tem uma importância significativa em uma educação libertadora, uma vez que é compreendido como sendo um processo *dialético-problematizador* da realidade inacabada e, por isso, em constante transformação; bem como *escutar* é condição para uma prática educativa democrática, porque exige uma postura participativa no ato comunicativo. Para Lenkersdorf (2011), o ato da *escuta* é problematizadora enquanto o *ouvir* “é um filtro não muito afinado” e descomprometido com quem fala.

Na cultura maia não apenas se escuta em nível social, mas também há a escuta da natureza; contrariando a racionalidade dominante, em que se escuta pouco em nível social e menos ainda em nível natural<sup>21</sup> (LENKERSDORF, 2011). Assim como a *escuta* coloca os sujeitos em relação de horizontalidade como dialogantes, em nível natural também se estabelece uma relação de “igualdade”. Essa compreensão rompe com o

<sup>20</sup> Redação original em espanhol: “En cuanto a la incapacidad de escribir su lengua agregamos que en el tiempo de la invasión, Conquista e inicio de la Colonia, los mayas sabían escribir con sus glifos, y escribieron muchos libros que, sin embargo, fueron quemados” (LENKERSDORF, 2011, p. 15).

<sup>21</sup> Um exemplo concreto dessa compreensão dominante está na própria *crise ambiental* pela qual estamos passando. A sociedade sob a pressão do sistema-mundo não “escuta o que fala a natureza” sobre as mudanças bruscas que vêm sofrendo o clima, os solos, as águas e outros fenômenos decorrentes da ação humana. É interessante observar como o zapatismo responde a relação homem-natureza, de acordo com a sua condição de insurgentes: “os velhos dizem que o vento, a chuva e o sol estão usando outro jeito para falar a terra, semeada de tanta pobreza que já não pode mais continuar colhendo morte, que chegou a hora de colher rebeldia. [...] Os poderosos não escutam, não conseguem ouvi-los, estão ensurdecidos pelo embrutecimento que os impérios gritam aos seus ouvidos” (MARCOS, 2014a, p. 11-12).

pensamento moderno em que a *visão* é o sentido privilegiado no processo de construção do conhecimento e em que se separa a humanidade da natureza. Assim, além de uma cosmovisão e de uma cosmovivência, a cultura maia é feita também de uma *cosmoaudição*.

Essa pluralidade é perfeitamente encontrada em um conjunto de documentos zapatistas e em algumas de suas práticas. Em um dos comunicados de convocatória para a participação da sociedade civil na *Escolinha Zapatista: a liberdade segundo @s zapatistas*, realizada em 2013, está enfatizada a compreensão de que, em sua metodologia, a *escuta* tem relevância no processo de aprendizagem:

E se você pudesse escutar diretamente esses homens e mulheres, mexican@s, indígenas, zapatistas se esforçando para falar-lhe em espanhol e explicando-lhe, contando sua história [...] só para que você entenda que o mundo é grande e tem muitos mundos em seu interior? E se você pudesse se concentrar só em olhar e escutar [...]? Assumiria esse desafio ou continuaria no refúgio do ceticismo, esse sólido e magnífico castelo de *razões* para nada fazer? (MARCOS, 2014b, p. 60-61).

Esta não foi a primeira menção do EZLN à importância do ato da escuta. Encontramos, também, no conjunto de documentos que anunciaram o fim dos *Aguascalientes* e a constituição dos *caracóis zapatistas*, de 2003, a relação dialógica estabelecida entre o movimento indígena campesino e a sociedade civil pelas iniciativas políticas e culturais que se realizaram em território autônomo. Para o zapatismo, havia um problema de aprendizagem que deveria ser sanada por meio de espaços de diálogo com esta *pluralidade*. Faltava-lhes, nestes 20 anos de organização campesino-indígena rebelde, 10 deles na clandestinidade, aprender a escutar o *outro* e a falar com o *outro*.

Sim, este era parte do problema da nossa aprendizagem. Ou seja, precisávamos de um espaço para *aprender a escutar*

*e a falar* com esta pluralidade que chamamos “sociedade civil”. Acordamos então de construir o espaço e chamá-lo *Aguascalientes*, já que seria a sede da Convenção Nacional Democrática (relembrando a convenção das forças revolucionárias mexicanas na segunda década do século XX). Mas a ideia do *Aguascalientes* ia além. Queríamos um espaço para o diálogo com a sociedade civil. E “diálogo” quer dizer também *aprender a escutar o outro e aprender a falar com ele* (MARCOS, 2014d, p. 62, grifo nosso).

Essa capacidade de diálogo já havia sido identificada nos primeiros meses de levantamento, em 1994, na medida em que o movimento indígena se deparou com muitos jornalistas, de várias nacionalidades e culturas, no acompanhamento não só dos confrontos armados, mas também e, principalmente, no desdobramento dos conflitos relacionados à reivindicação do reconhecimento dos direitos e culturas indígenas. Foi no processo de diálogo iniciado na Catedral de San Cristóbal de las Casas, Estado de Chiapas, em fevereiro deste mesmo ano, que a comandância do Comitê Clandestino Indígena (CCRI), sob a proteção de um cinturão humano, disseram que já “falavam as palavras e não as armas”.

Nós estávamos aprendendo e, também, a sociedade civil, imagino. Nós aprendíamos a *escutar* e a *falar*, do mesmo modo, imagino, que a sociedade civil. Também imagino que a aprendizagem foi menos árdua para nós. Afinal de contas esta havia sido a origem fundamental do EZLN: um grupo de “iluminados” que chega da cidade para “libertar” os explorados e que se depara com o fato de que, mais que “iluminados”, confrontados com a realidade das comunidades indígenas, parecíamos focos fundidos. Quanto tempo demorou em dar-nos conta de que tínhamos que *aprender a escutar* e, depois, a *falar*? Não tenho certeza, já passaram não poucas luas, mas calculo uns dois anos pelo menos. Ou seja, o que, em 1984, era uma guerrilha revolucionária de tipo clássico (levante armado das massas,

tomada do poder, instauração do socialismo a partir de cima, muitas estátuas e nomes de heróis e mártires em qualquer lugar, purgantes, *etcetera*, enfim, um mundo perfeito), por volta de 1986 já era um grupo armado, esmagadoramente indígena, escutando com atenção e balbuciando apenas suas primeiras palavras com um novo professor: os povos indígenas (MARCOS, 2014d, p. 160, grifo nosso).

Assim, aprender a escutar e a falar pode ter sido o principal ato de fundação do Exército Zapatista de Libertação Nacional. Para Marcos (2014d), o EZLN foi construído a partir da *palavra aprendida* e

[se] transformou logo numa organização não só de milhares de combatentes, mas sim claramente “fundida” com as comunidades indígenas. Para dizê-lo de outra forma, deixamos de ser *estrangeiros* e nos tornamos parte deste canto esquecido pelo país e pelo mundo: as montanhas do sudeste mexicano (MARCOS, 2014d, p. 161).

Assim, identificamos que o aprendizado da escuta significa aprender a *receber* a outra *cosmoaudição* que “exige que a percebamos desde a perspectiva dela, ou seja, entendê-la a fundo, que vai além de admirá-la [...], não só nos interpela e nos questiona, senão problematiza a nossa cultura” (LEKENS DORF, 2011, p. 26, tradução nossa)<sup>22</sup>, a de quem se assume, ou não, como agente da escuta. Ainda que a palavra *democracia*<sup>23</sup> não exista em algumas línguas maias, tem estado presente na autonomia zapatista. O *saber escutar* é uma das características das autoridades elei-

<sup>22</sup> Redação original em espanhol: “[...] *el recibir otra cosmoaudición exige que la percibimos desde la perspectiva de ellas, es decir, entenderla a fondo que va más allá de admirarla [...] no sólo nos interpela y nos cuestiona, sino que problematiza la cultura nuestra*” (LENKERS DORF, 2011, p. 26).

<sup>23</sup> Conforme Carlos Lekensdorf (2011), o termo *democracia* não existe em tojolabal, por exemplo. Para esse grupo étnico, faz sentido a ideia de *emparejarse*, ou seja, de colocar-se lado a lado, juntos. A confiança que se estabelece não é da autoridade em relação aos subalternos, mas que os “constituintes” confiam nos demais comunitários (p. 90).



tas nas comunidades indígenas, nos diferentes níveis de representação, porque se espera que exista um diálogo entre elas e o povo para que se reconheçam como iguais. Se a autoridade não escuta, a comunidade sente-se autorizada a destituí-la. Assim,

a *outra democracia* se faz elegendo as autoridades [...] em assembleia [...], não há outra forma. Em cada povo, quando há acordo em nível zapatista entre eles, se faz uma assembleia [e] a autoridade se coordena para se apresentar ao povo. *Uma autoridade nunca pode se mandar*. Nenhum nível de autoridade faz campanha política, os *maus governos* não [são] uma boa democracia [...], o presidente da república é eleito por compra de voto, se não ganha, muda de partido. Aqui não é permitido fazer campanha política [porque] estamos fazendo nossa própria autonomia (Artemio, 2013, grifo nosso).<sup>24</sup>

Dito de outra forma, o autogoverno zapatista, ou o seu “mandar obedecendo”, é uma democracia entre iguais e participativa, distinta da democracia moderna ocidental, porque o *escutar* não é parte das obrigações e das tarefas das suas autoridades (classe política). O não querer escutar equivaleria a rejeitar a ideia de comunidade intersubjetiva, ou seja, *nosótrica*<sup>25</sup>; e, portanto, a se afastar do reconhecimento e do respeito aos outros, às suas palavras, seus argumentos, seus pensamentos, suas necessidades, e, também, a deixar de participar de suas alegrias, tristezas, sofrimentos e conhecimentos (LENKERSDORF, 2011). A epistemologia insurgente é, também, *senti-pensante*.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 12 de agosto de 2013.

<sup>25</sup> A democracia de *nosotros* enfatiza os interesses sociais como distintivos da democracia participativa, assim como o bem-estar como distintivo de *nosotros* (LEKENS DORF, 2011). *Nosotros* representa a corresponsabilidade.

<sup>26</sup> Imediatamente recordamos de Orlando Fals Borda (2009) que tomou emprestada a expressão dos camponeses para denotar àquelas pessoas que combinam *no todo* que fazem: razão e paixão; corpo e coração (MARÍN, 2009).

De acordo com a filosofia maia, portanto, o *escutar* diz respeito àquilo que se desconhece, surpreende, assim como motiva a falar sobre o que antes era desconsiderado. Na experiência das comunidades zapatistas, a pluralidade de opiniões que são escutadas transforma o pensar de cada um, assim como a de todos os comprometidos com a autonomia. Quando Boaventura de Sousa Santos (2006) reflete sobre processos de resistências e superação das monoculturas, é possível associar sua proposta da sociologia das ausências e das emergências com a ideia de insurgências pedagógicas, ou seja, de práticas não reconhecidas pela pedagogia dominante projetado pela modernidade europeia que nega as possibilidades plurais como a cosmovisão, cosmovivência e cosmoaudição maias, presentes nas comunidades campesinas indígenas.

O expansionismo moderno/colonial com as diversas formas de dominação impôs uma *cultura do silêncio*<sup>27</sup>, reforçada pela verticalidade, pelo monólogo e por uma metodologia universalizante, rechaçando qualquer relação entre *sentir-pensar* ou o *corazonar*<sup>28</sup>, que, para a cultura maia, é o mesmo que “diálogo interior que fala sem parar”. Assim, em *situações-limite* como as de ataques e de desmantelamento dos municípios autônomos

---

<sup>27</sup> Observamos, na semana em que estivemos com as famílias campesinas, durante a *escolinha* zapatista, a importância das assembleias na avaliação do desenvolvimento de trabalhos coletivos. Mas, sobretudo, observamos a relação dialógica entre o *falar* e o *escutar* na construção das corresponsabilidades na sociedade *nosotrica*. No dia 14 de agosto de 2013, especificamente, os homens realizaram a “lida com o gado” que implicava, entre outras coisas, a doma e a aplicação de carrapaticida nos animais. Ao final, todos se reuniram para avaliar a participação de cada um na realização deste trabalho. Alguns dos *compas* disseram que poderiam ter feito melhor, outro reconhecer não ter participado e desculparam-se, e os poucos que não se manifestaram foram chamados a *dizer a sua palavra*. As assembleias zapatistas também são conhecidas por “assembleias de escutadores”. Um assembleísta que se encarrega de resumir o que se escutou destaca três pontos: o que foi pensado, o que foi decidido e o que será feito. “*El escuchar manifiesta que [por ejemplo] los tojalabales saben pensar, saben que se debe pensar para entender lo que se escucha y tienen juicio para llegar a acciones bien pensadas*” (LENKERSDORF, 2011, p. 94).

<sup>28</sup> Escutar o *coração* é considerar que há uma voz interior que percebe o “escutador”, não se trata de escutar a si mesmo. Desde a perspectiva maia, e especificamente a *tojalabal*, o coração não é apenas um músculo, um órgão, mas é uma instância interior que se percebe no exterior que “oferece senso crítico” ao “escutador”. De certa forma, é o coração que orienta o “escutador” (LEKENSDF, 2011). “*A la vez es un bastón en la cual nos podemos apoyar para encamiñarnos hacia lo humano de cual nos olvidamos con tanta facilidad*” (2011, p. 48).

como método de contrainsurgência por parte de diferentes governos mexicanos, os zapatistas dizem que

nem por isso terminou a nossa autonomia, a autonomia está nos nossos *corações*. Então nos reunimos com os povos e como bases de apoio zapatistas, junto com nossas autoridades, para ver e analisar o que aconteceu. Acordamos de procurar outro espaço para construir novamente nossos escritórios municipais como trabalho coletivo de todos os povos zapatistas em resistência, para que nossas autoridades atendam às necessidades de cada povo (Elena, Integrante do Conselho Autônomo, Marez Ricardo Flores Magón [tradução nossa]).<sup>29</sup>

O *corazonar* zapatista é ação, portanto. Uma educação libertadora está comprometida com os diálogos que se produzem nas relações horizontais na/da práxis educativa nas alternativas constituídas no encontro tenso entre a colonialidade e a insurgência. A *palavra dita*, como insistia Paulo Freire, é também *palavra-ação*. Assim como a *palavra escutada*, na perspectiva maia, também é.

No entanto, há outra ruptura importante nesse processo de aprendizado na resistência e nas alternativas surgidas das tensões entre a colonialidade e a insurgência. A escola tem sido um espaço privilegiado para essa disputa. A resistência zapatista por meio da educação está sendo importante, uma vez que já há novas gerações de camponeses indígenas rebeldes vivendo a nova etapa de organização da autonomia e na liberdade, porém, em um contexto de violência latente. A organização de um Sistema de Educação Autônoma Rebelde Zapatista (SERAZ)

<sup>29</sup> Redação original em espanhol: “[...] no por eso que se terminó con nuestra autonomía, la autonomía está en nuestros corazones. Entonces nos reunimos con nuestros pueblos como bases de apoyo zapatistas, junto con nuestras autoridades, para ver y analizar lo que pasó. Tomamos el acuerdo de buscar otro espacio para construir nuevamente nuestras oficinas municipales como trabajo colectivo de todos los pueblos zapatistas en resistencia, para que nuestras autoridades atiendan las necesidades de cada pueblo” (CCRI-CG do EZLN, 2013a, p. 44).

também passa pela afirmação da dignidade indígena, de seu acesso e de sua capacidade de construção da liberdade por meio do conhecimento.

A educação no México está enfocada no individualismo que é o mesmo que capitalismo; [através dela] se impõe outra cultura, moderna, e na outra não usam este programa e, sim, a da história verdadeira de nossos povos [...] para nós, indígenas, que “não chegamos ao grau mais importante” (Lúcio, 2013).<sup>30</sup>

Como vimos na apresentação de nosso *caracolear*, os zapatistas passaram a construir a sua própria educação como resposta ao abandono histórico destinado às comunidades campesinas indígenas chiapanecas. No entanto, existe uma aposta nas escolas zapatistas, segundo Bruno Baronnet (2011a), para *descolonizar* a educação dos povos indígenas maias. A busca pela autonomia em educação surgiu como uma das 11 demandas indígenas, rompendo com as políticas alheias à realidade comunitária; mas, também, fortalecida como resistência ideológica ao *mau governo*:

Nós, lá na zona, também trabalhamos na educação explicando-lhes isso [o consumo de celulares e outras tecnologias como política de contrainsurgência] aos promotores de educação e os promotores de educação nas comunidades ensinam aos meninos e às meninas o caminho para não seguir gastando mal com essas coisas. [...] Na educação, aos formadores lhes dizemos que ensinem quais são ou como são os direitos dos povos, porque isso é o que nos ataca mais o governo, mas nós também estamos preparando nossa autonomia (Ramón, Coordenador de Zona, Marez Ricardo Flores Magón, tradução nossa).<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 15 de agosto de 2013.

<sup>31</sup> Redação original em espanhol: “Nosotros allá en la zona también trabajamos en la educación explicándole esto a los promotores de educación y los promotores de educación en las comunidades le enseñan a los niños el camino para seguir las costumbres, no seguir mal gastando con

Em 2011, encontravam-se aproximadamente 500 escolas<sup>32</sup> em funcionamento nos Municípios Autônomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ). Essas escolas contam com o trabalho docente dos promotores e das promotoras da educação<sup>33</sup>, que são das comunidades de base de apoio do Exército Zapatista de Libertação Nacional. É Baronnet (2011a) quem nos chama atenção para algumas “recomendações para reflexão e ação pedagógicas” a respeito desses sujeitos no processo descolonizador das e nas escolas zapatistas: 1) as suas experiências demonstram que a educação deve ser feita a partir dos povos indígenas, como ferramenta de resistência cultural, política e, também, para o melhoramento de suas condições de vida; 2) o educador permanentemente tem de realizar o movimento entre a pesquisa participativa e a elaboração de conteúdos e de materiais pedagógicos; 3) o educador atua sob o consentimento coletivo, na medida em que a comunidade reconhece seu trabalho e seu compromisso com a atividade que desempenha; 4) a formação dos educadores e das educadoras acontece a partir de programas curriculares elaborados com a participação das famílias e que possuem características regionais, colocando o tema da educação no centro do jogo político local e regional; 5) o promotor e a promotora<sup>34</sup> são os/as que têm raízes comunitárias e que as valorizam positivamente no *ato educativo-político*.

---

*esas cosas. [...] En la educación, a los formadores les decimos que enseñan cuales son o como son los derechos de los pueblos, porque eso es lo que ataca más el gobierno, pero nosotros también estamos preparando nuestra autonomía” (CCRI-CG do EZLN, 2013a, p. 49).*

<sup>32</sup> BARONNET, Bruno. La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas. *Decisio. Saberes: legitimación y deslegitimación. Los saberes y la escuela. CREFAL*, México, n. 30, p. 39-43, sept./dic. 2011b.

<sup>33</sup> Na autonomia, os zapatistas utilizam a denominação de promotores e de promotoras da educação porque consideram ser termo que estabelece uma relação mais igualitária entre educadores/as e educandos/as, em que um sempre pode contribuir na compreensão e/ou no ensino de qualquer tema (demanda zapatista estudada). Há, também, por detrás disso, a ideia de que a aprendizagem é mais bem-sucedida quando as experiências são valorizadas e compartilhadas. A mesma concepção é adotada nos setores de saúde e agroecologia. Ser promotor ou promotora é exercer um cargo de relevância na comunidade e requer solidariedade e esforços coletivos para a sua realização.

<sup>34</sup> O promotor e a promotora da educação não são “maestros” que dirigem reuniões de pais, mas são considerados o companheiro ou a companheira campesina que têm de prestar contas

Como podemos observar no Município Autônomo Rebelde Zapatista de San Manuel, a práxis pedagógica libertadora do promotor e da promotora zapatista está presente tanto em se assumir como aprendiz na relação dialógica com o mundo como na igual relação com os educandos e as educandas:

[Na] Escola Autônoma Rebelde Zapatista Francisco Madero, [se tem] a ideia de educação integral, falando de nossas demandas zapatistas, como o trabalho; comparando o trabalho baseado nas histórias de como vivíamos antes. Desta forma se faz a educação, a partir das demandas zapatistas. [Aqui] são todos de 3º grau e a educação se maneja por níveis: 1º-2º, 3º-4º, 5º-6º, e ocupam 2 anos, e [se ensina] matemática, história, língua e meio ambiente [...] que parte das ideias dos demais [...]. [Aqui] não estão fechados numa sala de aula, há trabalhos coletivos onde saem a passear para fazer seus trabalhos. [...] Eles gostam da escola porque a forma como se ensina inclui o que é trabalho e não só “falando” de Hernán Cortez; em história pode entrar matemática (Quantos dias de trabalho? Quanto querem ganhar por hora? Estamos falando de uma história geográfica [...] em um dia se aprende muito por isso [educandos e educandas] não sabem dizer do que eles gostam mais. A educação é útil, ou seja, trata dos interesses coletivos. Na forma de avaliar não se maneja quantificação, mas é através da participação (prática e teórica). O promotor [sic] sempre faz um esforço de procurar uma forma, dinâmicas de ensino para ir avançando. Se de imediato não pode, fica no nível, à base de participação. As crianças avisam se estão ou não estão fazendo o seu trabalho de meio ambiente e logo se coordenam com a comunidade. [Na] Revolução Zapatista o “principal”

---

ante um Comitê de Educação e, também, para a assembleia comunitária, que é onde se nomeia e se decide por oferecerem-lhes a confiança e o aval e, se for necessário, é a instância que os pode destituir (BARONNET, 2011a).

caudilho foi Madero.<sup>35</sup> Em Chiapas, houve revoluções também, há livros onde se podem resgatar as revoluções indígenas. Benito e Carranza são exploradores. Agora estamos vendo que Madero traiu ao povo. Há um erro porque é o nome de nossa escola, o colocaram porque ninguém sabia. A escola é um direito e um dever de todos os meninos e as meninas [...]; se faz oficina de gênero na escola para estudar os direitos das mulheres (Israel, 2013).<sup>36</sup>

Essa dinâmica ação-reflexão-ação, em que os promotores e as promotoras de educação estão comprometidos, está inserida em um projeto mais amplo de autonomia e liberdade que se constrói nos municípios em rebeldia, uma vez que “as políticas municipais de educação zapatista questionam o multiculturalismo neoliberal das políticas educativas herdadas do indigenismo mexicano” (BARONNET, 2011a, p. 43, tradução nossa)<sup>37</sup>, como pudemos observar no depoimento de Lucio (2013).

A legitimidade ou não dos conhecimentos ali produzidos é de responsabilidade da comunidade zapatista, organizada democraticamente, que “não abandona a educação nas mãos do Estado, de uma igreja, uma empresa ou uma organização civil proselitista” (BARONNET, 2011a, p. 43, tradução nossa).<sup>38</sup> A escola se torna um lugar de aprendizagem cul-

---

<sup>35</sup> Durante a passagem do EZLN por Morelos, em 2001, por ocasião da Marcha da Dignidade Indígena, o CCRI leu um comunicado em que compararam o presidente Vicente Fox (PAN) a Francisco Madero, que não queria (e não fez) as transformações na sociedade mexicana após a ditadura de Porfírio Díaz (1911). A narrativa deste comunicado se dá pela voz de Emiliano Zapata: “É que me lembro bem que, quando Madero se enfeitava com tudo aquilo que havia tirado o PRI, perdão, a Díaz, e andava nessa coisa de excelência empresarial e sei lá o quê, pois, nós fizemos o Plano de Ayala. E então o senhor Madero nos chamou de loucos. E é assim que aqueles que, como nós, não se conformam com mentiras e com as mudanças pela metade e exigem direitos são chamados de loucos. Era isso que me diziam” (CCRI-CG do EZLN, 2014r, p. 146).

<sup>36</sup> Anotações do diário de campo. Caracol III, La Garrucha, 15 de agosto de 2013.

<sup>37</sup> Redação original em espanhol: “*Las políticas municipales de educación zapatista cuestionan el multiculturalismo neoliberal de las políticas educativas heredadas del indigenismo mexicano*” (BARONNET, 2011b, p. 43).

<sup>38</sup> Redação original em espanhol: “*no abandona la educación en manos del Estado, de una iglesia, una empresa o una organización civil proselitista*” (BARONNET, 2011b, p. 43).

turalmente situada e, ainda, descolonizadora na medida em que são as próprias comunidades que se encarregam de determinar o que é legítimo e prioritário de se ensinar, ou não, com metodologias próprias a essas novas gerações camponesas em rebeldia.

Em nossa compreensão, existe, no conjunto das resistências, um potencial descolonizador que emerge da e na experiência zapatista, nestes muitos lugares de resistências. Os mecanismos de participação nos municípios autônomos, a prática cotidiana de seu autogoverno, a autonomia como condição para um ensino intercultural e crítico, a construção de outra justiça, um sistema próprio de saúde, a legitimação do/da educador/a e de sua ação pedagógica no jogo político local fazem parte do processo permanente da rebeldia para que ela se eduque no movimento cotidiano da luta.

### **Considerações finais**

As tensões entre a colonialidade do conhecimento e a insurgência nos permitiram fazer algumas relações com as *ausências* e as *emergências* das experiências zapatistas. Se, de um lado, poderíamos colocar, junto com a sociologia que invisibiliza as experiências: a *cultura do silêncio*, a *desumanização*, as *situações-limite*, as *ideologias*, *estar sendo* e a racionalidade moderna ocidental hegemônica e hegemonzadora, de outro, estariam as experiências emergentes: o *dizer a sua palavra*, a *humanização*, o *inedito viável*, as *visões sociais utópicas do mundo*, o *ser mais* e a *transmodernidade*. Contra o desperdício da experiência, o zapatismo nos oferece uma *pluralidade* de alternativas contra-hegemônicas, a maior parte delas gestada na clandestinidade de seu exército e nas suas bases de apoio. A partir de um *calendário* e de uma *geografia* própria, suas experiências são como os “magmas de resistência” do vulcão que aprendemos a chamar de América Latina. A experiência descolonial da educação zapatista é vasta e dialoga com a sua própria história de resistência dos mais de 500 anos de dominação-libertação.



## Referências

BARONNET, Bruno. Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogia de la liberación india en Chiapas. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 127-144, abr. 2011a.

BARONNET, Bruno. La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas. *Decisio*. Saberes: legitimación y deslegitimación. Los saberes y la escuela. CREFAL, México, n. 30, p. 39-43, sept./dic. 2011b.

CCRI-CG do EZLN. Resistencia Autónoma. *Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La libertad según l@s Zapatistas"*. México: [s.n.], 2013a.

CCRI-CG do EZLN. Gobierno Autónomo I. *Cuaderno de texto de primer grado del curso de "La libertad según l@s Zapatistas"*. México: [s.n.], 2013b.

CCRI-CG do EZLN. Discurso proferido pelo EZLN no dia 6 de março de 2001, em Cuernavaca, Morelos. México, março de 2001. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume VI: 2003. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014. p. 144-146. CD-ROM.

ESTHER. Palavras da Comandante Esther aos povos indígenas do México. México, 09 de agosto de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume VI: 2003. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014. p. 186-187. CD-ROM.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociologia sentipensante para América Latina*: antologia y presentación de Víctor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/CLACSO, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LENKERSDORF, Carlos. *Aprender a escuchar*. 2. ed. México: Plaza y Valdés, 2011.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social*: elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCOS. *Sin referente: una entrevista con el Subcomandante Insurgente Marcos*. EUA: Paper Boat Press, 2010.

MARCOS. Chiapas: o sudeste entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia. México, janeiro de 1994. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume I: 1994-1998. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014a. p. 3-15. CD-ROM.

MARCOS. Eles e Nós. VII. @s mais pequen@s. 7º e último. México, 16 de março de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume XVI: 2013. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014b. p. 60-61. CD-ROM.

MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. México 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume VI: 2003. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014c. CD-ROM.

MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. Segunda Parte: uma morte. México, julho de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume VI: 2003. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014d. p. 159-161. CD-ROM.

MARCOS. O mundo: sete pensamentos em maio de 2003. Rebeldia. México, maio de 2003. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume VI: 2003. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014e. p. 139-149. CD-ROM.

MARCOS. Chiapas: a décima terceira estela. Primeira parte: um caracol. México, julho de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume VI: 2003. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014f. p. 157. CD-ROM.

MARCOS. Eles e Nós VII. @s mais pequen@s. 6. A resistência. Março de 2013. In: MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume XVI: 2013. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014g. p. 53. CD-ROM.

MARÍN, Jefferson Jaramillo. *Orlando Fals Borda. Uma sociologia sentipensante para América Latina (antologia)*. Bogotá: CLACSO y Siglo del Hombre Editores, 2009.

MORETTI, Cheron Zanini (Org.). *Coletânea de comunicados, declarações, cartas e artigos de jornais e revistas sobre Chiapas e o Zapatismo*. Volume VI: 2003. Tradução de Emilio Gennari. São Leopoldo: [s.n.], 2014. CD-ROM.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Experiência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 171-173.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In: BRANDÃO, Maria A. (Org.). *Milton Santos e o Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 39-49.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. *O Brasil*. Território e sociedade no início do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Nuestra América: reinventar um paradigma subalterno do reconhecimento e redistribuição. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 191-225.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



## A “MÁ EDUCAÇÃO” NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLA NO BRASIL E NO CHILE

RAFAEL DE BRITO VIANNA  
MOACIR FERNANDO VIEGAS

“Como vai proibir quando o galo insistir em cantar?”  
Chico Buarque de Holanda (“Apesar de Você”)

### **Introdução**

Em final de setembro de 2017, um de nós teve seu primeiro contato com a Cordilheira dos Andes, sua neve e sua imponência, no caminho para uma imersão de dez dias de convivência e muitas aprendizagens sobre a escola pública chilena, seus professores, gestores e, principalmente, estudantes secundaristas. Aquele momento veio ao encontro da revisão de literatura realizada nos primeiros meses de doutorado em Educação, a qual proporcionou o contato com autores que falam sobre juventude, educação e políticas educacionais na América Latina.

Quando entramos em uma escola, no Brasil ou no Chile, o barulho é o mesmo. As risadas juvenis e despreziosas com o presente, também. Os alunos riem de um fato ocorrido no final de semana com algum

familiar, do novo “meme” que virou febre nas redes sociais e dos novos amores conquistados em alguma festa da turma. Porém, a aparente harmonia que transparece entre as carteiras escolares e durante a hora do recreio esconde desejos, paixões e conflitos de uma juventude que almeja construir famílias, ter amigos e alcançar uma profissão que faça sentido em suas vidas. E a rebeldia. Pois o cotidiano escolar do ensino médio, com suas obrigações, que vão da maneira de comportar-se às tarefas curriculares, contém, de forma latente, o desejo de rebelar-se característico da juventude.

Em conversa com o aluno chileno Daniel, este nos disse que existem dois tipos de alunos: *los buenos y los terroristas*. Segundo ele, os bons seriam aqueles que se apresentam “neutros” em relação à realidade, que pouco ou nada participam dos debates sociais e políticos ou do movimento estudantil. Já os “terroristas” pertencem ao grupo de estudantes que vão às ruas lutar por seus direitos, promovem o debate sobre o sistema educacional e “atrapalham” os governos. Eles representariam, assim, uma “má educação”.

O contato com os alunos chilenos trouxe à memória os estudantes brasileiros da época em que um de nós foi professor em escolas públicas. Como ocorre no Brasil, os jovens chilenos não se sentem escutados por governantes e gestores, que impõem políticas educacionais que pouco ou nada condizem com as reais necessidades dos estudantes.

Em momentos e contextos sociais diferentes da última década, estudantes brasileiros e chilenos das escolas públicas empreenderam lutas que guardam semelhança entre si quanto às formas de organização, concepções de educação em disputa e pautas reivindicatórias. Referimo-nos especificamente há dois fenômenos marcantes para o movimento estudantil latino-americano, quais sejam, a “Revolta dos Pinguins”<sup>1</sup>, que ocorreu no Chile em 2006, e o movimento de ocupação das escolas

---

<sup>1</sup> A Revolta dos Pinguins ganhou este nome devido ao característico uniforme utilizado pelos estudantes secundaristas: ternos e gravatas, que, popularmente, fazem alusão aos pinguins.

realizado pelos estudantes brasileiros, conhecido como “Primavera Secundarista”<sup>2</sup>, em 2015 e 2016.

Queremos propor aos leitores e leitoras uma reflexão sobre a “má educação” que se desenvolve nas lutas dos estudantes para além do espaço de sala de aula, por meio de redes sociais, grupos de amigos e nas ruas, as quais compreendemos como práticas sociais educativas contra-hegemônicas e transgressoras, de caráter não formal.

Chamamos de “má educação” as práticas educativas que buscam romper com a lógica escolar tradicional, utilizando-se de outros espaços para a socialização e a construção de conhecimentos, constituindo formas de resistência política à organização escolar, bem como à ideologia dominante, que vê na escola pública um “celeiro” de formação de sujeitos adaptados ao mercado de trabalho. Esses movimentos podem ser compreendidos como ações de resistência e protagonismo estudantil, como espaços de formação político-cidadã no enfrentamento de políticas educacionais de cunho neoliberal.

Consideramos relevante problematizar as condições sociais juvenis latino-americanas, no caso, as formas de organização e de expressão de suas reivindicações quanto à educação e às políticas desenvolvidas no Brasil e no Chile, em um contexto de avançada mercantilização do sistema público de ensino e de precarização das condições de trabalho. Tais movimentos trazem à tona uma nova forma organizacional de atuação política, onde a formação de redes via internet, “meio favorável à obtenção de informações, organização e resistência e à emergência de novas formas de ação dos movimentos sociais contemporâneos” (MEDEIROS, 2006, p. 89), ocupa lugar de destaque.

A amplitude e a novidade desses fenômenos justificam o esforço para analisar e compreender suas características, conferindo, assim, visibilidade aos movimentos estudantis e às relações de tensionamento

---

<sup>2</sup> O termo Primavera Secundarista é utilizado para denominar os movimentos estudantis de ocupação das escolas que ocorreram no Brasil em 2015 e 2016.

que contrapõem as políticas educacionais vigentes e as juventudes de nosso continente. Acreditamos ser necessário um exercício reflexivo de aproximação das realidades educacionais vividas na América Latina, considerando os contextos de redemocratização dos Estados e o avanço das ideias de cunho neoliberal.

### **O consenso de Washington e seus efeitos para a educação no Brasil e no Chile**

Para compreender as recentes mobilizações estudantis no Brasil e no Chile, acreditamos ser necessário contextualizar minimamente a situação política e econômica desses países nas últimas décadas. O final do século XX foi um momento de ruptura e transformações, especialmente no âmbito político, em toda a América Latina. É neste período que presenciemos a derrocada das ditaduras civil-militares que dominaram nosso continente desde a década de 1960. Foi também período marcado pelo final da Guerra Fria, simbolizada pela queda do muro do Berlim, e pelo início da globalização.

Os processos de redemocratização herdaram desses regimes ditatoriais uma grave crise econômica e inflacionária, tornando o que seria um momento de esperança em uma “década perdida” (BANDEIRA, 2002). Se, por um lado, a democracia estava sendo reconstruída, a situação econômica era de profunda crise fiscal em vários países do continente. A agenda política ficou marcada, então, pelas discussões sobre a reforma do Estado e pela busca por soluções efetivas à crise, que ameaçava a transição democrática.

É nesse contexto que, em 1989, surge o Consenso de Washington. Promovido pelo *Institute for International Economics*, ele apontou para os países latinos uma série de medidas que deveriam ser adotadas para a saída da crise e a retomada do crescimento. O principal objetivo era a criação de “um Estado mínimo, com a privatização de várias empresas



estatais, baseadas em ideias neoliberais e democráticas” (ZARPELÃO, 2013, p. 82), o que se encontrava alinhado às mudanças que se avizinhavam na reforma do Estado brasileiro, como nos aponta Serafim:

Entre os principais objetivos da reforma do Estado estaria a redução das atribuições diretas do Estado no que tange à provisão de bens e serviços, enxugando-o e promovendo a privatização e a terceirização de serviços; a redução de sua intervenção no mercado, passando a agir como regulador; o aumento de sua capacidade fiscal através de reformas econômicas e inserção ao mercado mundial cambiante devido à globalização (2010, p. 47).

A Conferência de Jomtien (1990), patrocinada pela UNESCO por meio do UNICEF e do Banco Mundial, sob o pressuposto do desenvolvimento econômico e da equidade social na busca pela universalização da educação básica, de certa forma avalizou as propostas educacionais alinhadas com o Consenso de Washington, ao afirmar que as ações demandadas aos países não seriam responsabilidade apenas dos Estados, sendo necessária a cooperação “entre as organizações governamentais e não governamentais com o setor privado” (UNESCO, 1990, p. 7).

O Consenso de Washington teve efeitos em vários âmbitos das sociedades de países como o Brasil e o Chile, influenciando as concepções de educação, sua organização e seu caráter público. No Brasil, os efeitos das diretrizes do Consenso de Washington começaram a ser sentidos ao longo da década de 1990, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que não apenas capitaneou a reformulação econômica e a nova política monetária com a criação do real, mas também promoveu um conjunto de políticas públicas dependentes do fomento de organismos como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Já no Chile, as políticas de cunho neoliberal antecederam o Consenso de Washington, tendo sido implementadas ainda no governo do general

Augusto Pinochet (1973-1990). Tais políticas foram herdadas e no essencial mantidas pelos sucessivos governos da Concertación Democrática.<sup>3</sup>

A grave crise fiscal que assolou vários países latino-americanos em seus processos de redemocratização levou à adoção, por parte de agentes internacionais e governos nacionais, da chamada “terceira via”, que, apesar de representar aparente alternativa ao neoliberalismo, na prática significa o “Estado máximo para o capital e o mínimo para as políticas sociais” (PERONI, 2013, p. 237).

É nesse contexto que ganham força os grupos identificados com o chamado terceiro setor, os quais, na visão de Fernandes (1994, p. 24), “formam um mercado de trabalho específico, influenciam a legislação em seus mais variados domínios e condicionam os orçamentos dos governos, das empresas e dos indivíduos”. É a partir dessa aliança, no mínimo problemática, entre setor público e privado, que as recentes democracias sul-americanas vêm formulando suas políticas educacionais. Com discursos cada vez mais próximos aos ideais mercantis, essas políticas operam crescentemente com o setor privado por meio de terceirizações e da cogestão de direitos que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

No caso do Chile, como último ato da ditadura Pinochet, foi promulgada a Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza nº 18.862/90 (LOCE), que manteve a descentralização administrativa do sistema de ensino e o financiamento público de instituições privadas, prática essa conhecida como “política de subsídio”. Baseada na colaboração público-privada, neste arranjo político as escolas particulares recebem subsídio do governo para sua manutenção e ainda têm a liberdade de cobrar mensalidades dos alunos. Essa Lei aumentou a segregação social entre os jovens chilenos:

---

<sup>3</sup> “Concertación de Partidos por la Democracia” é uma aliança político-partidária formada pelos principais partidos de esquerda chilenos, que tinham como principal objetivo o fim da ditadura de Augusto Pinochet. Após o término do governo ditatorial, tornaram-se os responsáveis pelo processo de redemocratização do país, assumindo um papel reformista. Desde 1990, a *Concertación* foi a força política que mais elegeu presidentes da República, ciclo quebrado em 2010 com a eleição do candidato Sebastián Piñera, representante da “Alianza Nacional”, composta por grupos políticos de centro-direita (MEMÓRIACHILENA, s.d.).

Nesse sentido, a implementação da LOCE consagrou o direito dos estabelecimentos escolares em selecionar seus alunos, por força do princípio de liberdade de ensino e do direito de propriedade dos empresários privados. Além disso, a LOCE legitimou o setor privado na educação, instalou barreiras de competitividade para evitar que as instituições públicas disputassem com êxito com a esfera privada, a qual, finalmente, sublimou-se como o modelo de gestão de qualidade, justificando os pagamentos associados com o lucro (DÍAZ; LEIVA; PAREDES, 2015, p. 53-54).

Essa forma de gestão da educação, primeira de cunho neoliberal na América Latina, tornou-se modelo para os demais países do nosso continente. Sob a perspectiva de uma maior descentralização administrativa, ocorreu o avanço do setor privado, que, com seus princípios ideológicos de liberdade de escolha e competitividade, exime-se de responsabilidade sobre o direito universal de acesso à educação. Visa, dessa maneira, transformá-la em um produto, criando “verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática” (GENTILI, 1998, p. 18).

Na realidade brasileira, embora os governos não tenham formalizado com a mesma amplitude a colaboração entre público e privado na educação pública, a legislação educacional implementada a partir da década de 1990 sofreu forte influência das ideias neoliberais. É o caso, por exemplo, da principal legislação educacional do país, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96). Para Vianna (2015), na esteira dos pressupostos mercantis, a flexibilidade e a competição individual foram as principais premissas das diretrizes. E ainda, como afirma Ramos,

Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo

que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (2002, p. 39).

Se no início dos anos 2000 o neoliberalismo andou a passos mais lentos na educação brasileira, no período mais recente temos presenciado inúmeras ações de desmonte das redes de ensino públicas do país, com a crescente penetração do setor privado por meio da atuação das Organizações Sociais (OS) na administração e no gerenciamento de escolas municipais e estaduais, representando um retrocesso nas conquistas da educação pública.

É nesse contexto que, para além das especificidades de Brasil e Chile, ocorrem as mobilizações estudantis, que expressam um novo protagonismo da juventude no enfrentamento às reformas educacionais mercantilizadoras dos sistemas de ensino públicos. Esses movimentos vêm colocar os jovens à frente de debates e lutas políticas com a intenção de defender o acesso a uma educação que respeite os direitos de coletivos de grupos invisibilizados e deixados à margem da discussão política. As grandes mobilizações que eles empreenderam têm muito a nos ensinar sobre as necessidades da educação neste princípio de século XXI.

### **A “má educação”: o movimento estudantil como espaço de educação não formal**

Existe ainda resistência, na própria academia, em reconhecer a importância de práticas educativas que ocorrem fora do modelo formal do espaço escolar. Porém, quando nos debruçamos sobre os movimentos estudantis recentemente desenvolvidos no Chile e no Brasil, fica fácil constatar o caráter educativo das práticas sociais e de suas formas de organização. Denominamos as práticas educativas não formais, construídas por esses movimentos de resistência, de “má educação”, por contestarem as relações de produção do trabalho escolar por meio da rebeldia e da desobediência ao *status quo*.

Tais práticas nos levam a acreditar que uma outra escola e uma outra educação, que não sirva aos interesses do sistema econômico, é viável e possível. Além disso, ao trazer à tona o desejo de se expressar, esses movimentos colocam em questão o estigma que carrega essa geração de jovens, de ser pouco ativa politicamente em comparação com as gerações que as antecederam, recebendo denominações como “geração do não estou nem aí” (ZÚÑIGA; BECERRA, 2014, p. 6).

Essa geração cresceu em um período de transições políticas, econômicas, sociais e culturais que a deixou de lado enquanto sujeitos do processo histórico. É uma geração de jovens que não participou das lutas em defesa da democracia, mas que agora se rebela contra arranjos políticos feitos nos governos de transição, clamando por mudanças. A promessa a eles feita de um futuro promissor e mais igualitário não foi cumprida, e assim eclodem indignados com as sucessivas crises econômicas e a crescente diminuição de direitos.

As novas configurações dos movimentos sociais provocam nossa reflexão sobre a educação como uma prática não limitada ao âmbito da sala de aula. Restringir-nos a esta compreensão limitante significa ignorar as várias possibilidades de experiências de aprendizagem, pois, em uma velocidade crescente, a educação é cada vez mais “um processo que acontece em diversas esferas da vida e instituições sociais” (SOUZA, 2002, p. 4).

Almeida (2014, p. 4) designa como não formal

A educação fora dos espaços escolares, e tem por finalidade desenvolver o ensino-aprendizagem de forma pouco explorada pela educação formal. Considerada uma modalidade de ensino, se desenvolve nos espaços não convencionais de educação. É considerada por alguns autores como intencional, pois sofre as mesmas influências do mundo contemporâneo que as demais formas de educação, mas pouco assistida pelo ato pedagógico (ALMEIDA, 2014, p. 4).

Em nossa compreensão, um pouco diferente do que apresenta o autor, a educação não formal ocorre inclusive no espaço escolar e mesmo nas salas de aula, pois muitas aprendizagens que acontecem na escola não seguem os ritos da educação formal. Para Gohn (2006), a educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, nos processos de compartilhamento de experiências, em espaços e ações coletivas cotidianas. Nesse sentido, nos remetemos também às práticas educativas de educação popular desenvolvidas no Brasil no início dos anos 1960, sendo a mais conhecida os Círculos de Cultura, uma das bases para o desenvolvimento das ideias de alfabetização de adultos de Freire. Os Círculos ocorriam em qualquer espaço social comunitário e, embora tivessem a intenção de educar, não possuíam currículos e horários predefinidos, sendo a programação dos debates decidida pelos próprios participantes.

Com os processos de redemocratização das décadas de 1980 e 1990, no Brasil, no Chile e em outros países da América Latina, presenciamos a ampliação da organização de setores populares que defendiam maior participação na sociedade. Sindicatos, centrais de trabalhadores, movimento negro, movimento de mulheres, movimento dos trabalhadores sem terra, lutas por moradia e outros empreenderam mobilizações por direitos sociais e pelo aumento de sua participação no Estado democrático. Ao passo que os regimes iam se transformando no campo político, as práticas econômicas neoliberais levaram a que partes desses setores se unissem pela defesa do patrimônio público e contra a precarização de direitos como saúde e educação. Como afirma Gohn,

[existe] uma exigência da participação dos cidadãos no processo de tomada de decisão em uma sociedade democrática, porque ela tem um caráter pedagógico no aprendizado das relações democráticas, contribuindo para a politização dos cidadãos, o que é importante para eles exercerem um controle sobre os governantes (2014, p. 36).

A democracia formal entra em contradição com a real representatividade dos setores populares da sociedade, levando ao engajamento na defesa de um protagonismo cidadão. Esse foi o caso das recentes lutas do movimento estudantil, que oportunizaram aos jovens experiências coletivas e militantes em um ambiente social cada vez mais individualizante e não solidário. Para Forachi, em contextos sociais como esses,

Abrem-se horizontes de participação que são novos pelas oportunidades que o jovem encontra de conviver com outros que compartilham dos seus problemas, envolvendo-se na busca comum das alternativas desejadas, criando compromissos semelhantes com a condição que, no momento, define as suas vidas e que é a condição de jovem (1972, p. 74-75).

Se até meados do século passado os movimentos de resistência eram vistos apenas como organizações de cunho classista, o avanço do capital global e a própria mudança de atores promoveram uma profunda alteração nos espaços de militância que emergem em um cenário de rupturas e transformações. Nas palavras de Zúñiga e Becerra (2014, p. 17), “as práticas culturais de um movimento como o estudantil, vão construindo uma identidade própria, baseada em uma forma de expressão distinta dos outros (por exemplo, o governo ou a classe política)”.

Nesse sentido, outra das características centrais dos movimentos atuais é a necessidade de ação, reflexão, participação e de voz na formulação de políticas. Não basta a eles, hodiernamente, ser meros expectadores das decisões tomadas nas cúpulas governamentais. É necessário ocupar os espaços sociais e promover o debate com os demais setores. Dessa maneira, entender as novas formas de mobilização que surgiram nos últimos anos em nosso continente não se reduz à compreensão das motivações para tais atos. Implica também analisar o papel dos novos movimentos sociais no debate e embate democráticos em tempos de crise institucional.

## A Revolta dos Pinguins e a Primavera Secundarista

O desgaste dos modelos educacionais e os efeitos das políticas neoliberais adotadas pelos Estados podem ser considerados o estopim da Revolta dos Pinguins e da Primavera Secundarista. Tais movimentos são singulares por suas formas de organização e pelas grandes mobilizações promovidas pelos jovens estudantes, que trouxeram à tona a vontade e a necessidade de participação política enquanto protagonistas do processo educativo e social.

As mobilizações estudantis mostraram a necessidade do que chamamos de “impulso de transcendência” por parte da juventude, uma vontade de articulação e participação efetiva no jogo político e democrático. Essa transcendência se materializa no “desejo de engajar-se que se dá em um momento de suas vidas em que as questões políticas começam a apresentar-se como relevantes e tangíveis, posto que são apresentadas com potencialidade de interferência nas suas vidas” (SEVERO; SEGUNDO, 2017, p. 77).

A Revolta dos Pinguins, movimento dos estudantes secundaristas chilenos, ocorreu em 2006, durante o mandato da presidenta Michelle Bachelet (*Concertación*, 2006\2010), e teve importantes desdobramentos nas políticas educacionais vigentes até então, influenciando no agravamento da crise institucional de nível universitário no governo de Sebastián Piñera (*Renovación*, 2011-2014).

As ocupações de escolas na Revolta dos Pinguins como meio de enfrentar as políticas educacionais produziram uma nova forma de resistência entre os jovens, que acabou servindo de inspiração às mobilizações ocorridas em 2015 e 2016 no Brasil. Os “pinguins” conseguiram a unificação de uma pauta de reivindicações e uma mobilização nacional inéditas no período democrático. De norte a sul do país, os estudantes secundaristas se uniram para pressionar o governo de Michele Bachelet para a derrubada do modelo organizacional das redes de ensino, pelo fim da LOCE e pela criação de uma nova lei da educação que atendessem às demandas dos



estudantes. Reivindicavam a revisão das leis sobre os subsídios públicos para a rede privada e as normas de acesso à educação superior, assim como a reformulação da política de escolas em tempo integral.

O movimento resultou na ocupação de 100 escolas, com 100 mil estudantes paralisando as atividades (CALDAS; HUBER; RIGHI, 2016). Devido à pressão exercida, o governo chileno abriu um canal de diálogo com os “pinguins”, o que culminou em um novo pacto educacional, com a criação, em 2007, de uma nova Lei Geral de Ensino em substituição à criticada LOCE.

No entanto, as ações empreendidas pela *Concertación* contribuíram muito pouco para a promoção de mudanças imediatas na legislação. Apesar da constante movimentação política provocada pelas reivindicações dos estudantes, a postura do governo chileno teve como característica principal um esforço para esvaziar o movimento, na busca de uma “governabilidade excessiva” ou “hipergovernabilidade” (CUADRA, 2008).

A intenção do governo foi evitar grandes rupturas e tentar assumir exclusivamente para si as decisões, “dando a entender que todas as demandas da cidadania podem ser resolvidas por um governo ‘legítimo e eficiente’ que não requer mobilizações da sociedade civil” (CUADRA, 2008, p. 189). Frente a isso, os representantes do movimento não assinaram o acordo: “o argumento era simples e direto: os alunos não se sentiam representados pelos resultados expostos no texto, que, segundo eles, acabava por consagrar a visão mercantil” (CUADRA, 2008, p. 184).

No Brasil, a chamada “Primavera Secundarista” se deu no mandato do então presidente provisório Michel Temer, em 2016, que substituiu a presidenta Dilma Rousseff, em um contexto de crise política e econômica que perdura até os dias de hoje. Diferente do que aconteceu no Chile, as lutas secundaristas ocorridas no Brasil em 2015 e 2016 surgiram e se multiplicaram pelo país com reivindicações muito próprias às realidades regionais, mas unidas pela resistência ao desmonte da educação pública, em um contexto de aprofundamento da crise institucional. A principal pauta nacional, apresentada pelos diversos movimentos estaduais, foi o

combate à PEC 241, que, se aprovada, congelaria os investimentos em educação, segurança e saúde por 20 anos.

Sob o lema “Isto aqui vai virar Chile!”, os estudantes paulistanos da rede estadual iniciaram uma série de protestos contra as medidas anunciadas pelo governador Geraldo Alckmin (PSDB-SP). Manifestaram-se contrários aos planos de reestruturação da rede de ensino (que implicavam fechamento de escolas), aos projetos que estabeleceriam a famigerada lei da “Escola sem Partido”<sup>4</sup> e denunciavam a precarização das estruturas físicas das escolas. E, ainda, ao apoiar a greve dos professores então em curso, contribuíram para os tensionamentos entre esses e o governo.

A proposta de reestruturação apresentada pelo governo estadual de São Paulo tinha por objetivo reorganizar a estrutura da educação básica em “escolas de ciclos”. Cada escola deveria oferecer apenas ensino fundamental I (anos iniciais) ou II (anos finais) ou ensino médio, com a justificativa de que isso iria melhorar a qualidade de ensino. Essa suposta “melhoria na qualidade”, na visão de Machado e Barbio (2015, s.p.), implicaria profundas mudanças:

O objetivo central da “reorganização” é corte de verbas. Centenas de escolas serão fechadas, já que o remanejamento de mais de um milhão de alunos é concentrar a demanda em determinadas unidades de ensino e fechar outras. [...] A reorganização é uma preparação para abrir a escola pública ainda mais para a iniciativa privada. Com a municipalização

---

<sup>4</sup> O “Escola sem Partido” é um projeto de lei proposto pelo advogado Miguel Nagib, no ano de 2004, que tem como objetivo instituir a fiscalização, nas escolas públicas e privadas, de uma suposta “doutrinação esquerdista” por parte dos professores. Esse movimento ganhou força a partir de 2013, com o surgimento de grupos que adotam um discurso conservador, resultando em inúmeros Projetos de Lei, cerceadores da liberdade de ensino, nas Assembleias Estaduais do país. Consideradas inconstitucionais por vários órgãos da justiça, essas tentativas não vingaram. No entanto, as ações promovidas por seus adeptos constituem um debate atual sobre os desafios das políticas educacionais em um contexto de fragilidade das instituições democráticas e de avanço de setores conservadores na política brasileira.

do ensino fundamental, parcerias público-privadas na gestão escolar poderão ser implementadas.

Como mencionamos acima, uma questão central de tal política era a iminência de a reestruturação abrir portas para a iniciativa privada na gestão escolar. Assim, o anúncio de tais medidas pela Secretaria de Educação provocou grande mobilização por parte das entidades estudantis, com as quais não houve qualquer diálogo prévio. Com a recusa do governo de abrir negociações com os representantes do movimento, a mobilização culminou na ocupação de cerca de 200 escolas da rede estadual paulista (HAYASHI; FERREIRA-JÚNIOR; INNOCENTINI-HAYASHI, 2017; CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). O movimento teve grande impacto na opinião pública, levando o governo de São Paulo a retirar o projeto de seus planos de governo.

Em 2016, a onda de ocupações atingiu em cheio também o estado do Rio Grande do Sul, então sob a gestão do governador José Ivo Sartori (MDB-RS). Além do sucateamento da escola pública, o parcelamento de salários dos professores e as tentativas de aproximação do Estado com o terceiro setor foram também pautas do movimento #OcupaRS, que culminou com a ocupação de 157 escolas (SILVA; SILVA, 2017).

Na época, estavam na pauta da Assembleia Legislativa Estadual as propostas de dois projetos: PL 44/2016 e PL 190/2015. O primeiro permitiria que o governo estabelecesse parcerias público-privadas com as Organizações Sociais na atuação em espaços públicos, o que incluía a gestão das escolas públicas. Já o PL 190\2015 visava instituir a Escola sem Partido em escolas das redes pública e privada (COSTA; SANTOS, 2017). Ambos os projetos ameaçavam a garantia de uma educação pública e laica, levando a que milhares de estudantes ocupassem suas escolas como forma de protesto.

Uma característica importante desse movimento, em especial no estado do Rio Grande do Sul, foi que as ocupações não se concentraram apenas nos grandes centros urbanos, causando grande impacto

também em muitas cidades do interior do estado não acostumadas às grandes mobilizações sociais.

As ocupações provocaram enormes conflitos e tensões entre os sujeitos envolvidos no processo. Isso se deu entre os próprios estudantes, professores e comunidade escolar, que se dividiram entre apoiar ou não o movimento, e quanto ao reconhecimento do ato educativo presente nas mobilizações. No que diz respeito aos agentes do Estado, estes, em um primeiro momento, desqualificaram o movimento estudantil e partiram para a repressão, inclusive violenta, na tentativa de desocupações como forma de resolução dos conflitos (FLOGIATTO, 2016). Porém, frente à resistência dos estudantes, os governantes acabaram tendo que negociar.

No caso específico do estado do Rio Grande do Sul, a greve do magistério público não teve adesão total da categoria. Assim, em muitas cidades, os processos de ocupação colocaram, de um lado, estudantes que desejavam ocupar a escola para fortalecer o movimento e também apoiavam os professores grevistas, e, de outro, professores que desejavam trabalhar, estudantes, familiares e gestores que pressionavam pelo fim das mobilizações, utilizando das mais diversas formas de pressão e boicotando atividades propostas pelos alunos ocupacionistas.

Com as escolas parcial ou totalmente ocupadas e em um ambiente de permanente conflito, os estudantes realizaram uma série de atividades com apoio da comunidade, especialmente acadêmica, que incluíram oficinas organizadas por membros da comunidade escolar e\ou pelos próprios estudantes, além de rodas de conversas, saraus e assembleias que definiam as ações do movimento. Por meio da campanha “Doe uma aula”, foram desenvolvidos intensos debates sobre questões relativas à realidade educacional brasileira e gaúcha.

No Brasil, o movimento estudantil se deu contemporaneamente à agudização da crise política e institucional que resultou no processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Os projetos reformistas apresentados pelo governo de Michel Temer incluíram o congelamento de gastos públicos em educação e saúde por meio da PEC 241 (a “PEC do

fim do mundo”) e da Reforma do Ensino Médio. O movimento estudantil que enfrentou essas propostas totalizou a ocupação de cerca de 1.000 escolas em todo o território nacional (ROSSI, 2016).

Apesar da aprovação desses dois projetos pelo Congresso Nacional, os movimentos regionais tiveram vitórias importantes. No caso dos estudantes secundaristas paulistas, esses conseguiram a retirada do projeto de reorganização da rede estadual de ensino. Já os estudantes gaúchos conquistaram a retirada do PL 44, barrando, momentaneamente, as parcerias público-privadas defendidas pelo governo estadual. Por fim, também no Rio Grande do Sul, as lutas contribuíram decisivamente para a derrota do projeto “Escola sem Partido” (PL 190).

Para Lameirão (2016), algo que caracterizou fortemente as ocupações foram os princípios de autonomia, autogestão e horizontalidade, com os estudantes exigindo respeito ao seu protagonismo e resistindo às tentativas de apropriação de suas lutas.<sup>5</sup>

Inclusive os pais e professores que têm acompanhado a ocupação têm respeitado isso, opinando acerca dos assuntos discutidos em caráter de sugestões e acatando suas decisões. Outra regra de ouro da ocupação é a horizontalidade: não há líderes, o que caracteriza a democracia vertical e representativa. Eles estão praticando a democracia direta, debatendo tudo e tomando todas as decisões coletivamente em assembleias (LAMEIRÃO, 2016).

Em Santa Cruz do Sul, uma cidade de porte médio, com cerca de 130 mil habitantes, ocorreu a ocupação parcial de três escolas que ofertam o Ensino Médio, realidade que um de nós pôde acompanhar como professor de escola pública grevista. Diferente do que aconteceu em muitas

---

<sup>5</sup> Durante o processo de ocupações, muitas entidades de classe, partidos políticos e movimentos sociais apoiaram o movimento. No entanto, para respeitar o desejo de não “aparelhamento”, o apoio se deu principalmente na organização e logística de doações de alimentos e na assessoria jurídica.

escolas onde as ocupações foram iniciadas sem prévio aviso, na região os estudantes primeiro buscaram o diálogo com as equipes diretivas das escolas, o corpo docente e a comunidade escolar, a fim de obterem apoio e de esclarecerem as motivações da ocupação.

No entanto, especialmente nas assembleias realizadas em duas das escolas, e mesmo com parcela significativa de pais apoiando seus filhos no movimento, parte dos familiares contrários à ocupação mostraram grande hostilidade com relação aos estudantes, produzindo situações que estiveram no limite de se tornarem agressões físicas. Apesar da grande oposição, os estudantes resolveram manter seus posicionamentos e ocupar as escolas. No que se refere aos professores, esses expressaram pouco apoio no primeiro momento.

Ao contrário do que muitos previam, a organização dos estudantes foi exemplar, formando uma série de comissões: cultural, administrativa, de limpeza e de segurança. Os 25 dias de ocupação deram a eles um novo sentido da escola em suas vidas, levando-os ao compromisso com o coletivo e à solidariedade com colegas e professores.

Ao tornarem visíveis as aprendizagens em nível não formal possibilitadas por espaços de autogestão construídos pelos estudantes, as ocupações, tanto no Brasil quanto no Chile, revelaram as tensões provocadas pelas configurações dos movimentos estudantis contemporâneos e pelas diferentes concepções de escola e prática educativa que carregam. Tais aprendizagens proporcionaram a compreensão do papel central da educação pública como um direito público subjetivo, além dos valores e das formas de relação social próprios da democracia.

As práticas educativas erigidas pelas ocupações possibilitaram também a desmistificação de estereótipos sobre a juventude, a construção e o reconhecimento da identidade dos jovens que participaram das lutas. Como afirmam Zúñiga e Becerra (2014, p. 30),

*en este caso de los jóvenes – incluidos aquellos que considerando su minoría de edad, son excluidos y despojados de sus*

*derechos políticos y cívicos –, lo que nos permitiría entender además que su participación en el ámbito público conlleva a que el espacio público donde se manifiestan, sea visto como un punto de encuentro y de desarrollo de identidad de aquellos cuya capacidad cívica no puede – y talvez no quiere – ser representada en un ámbito más formal.*

Se antes os estudantes eram vistos como transgressores de regras e “matadores de aula”, quando tiveram oportunidade de mostrar-se, o que foi visto nas ocupações secundaristas foi a criação de novos sentidos para a escola na forma de apropriação e de pertencimento. Para Paes e Pipano (2017, p. 14), “as ocupações apresentam como estratégia uma espécie de engajamento político, mas que não ocupa o espaço de maneira passiva (no sentido de apenas defender um território pela simples presença inerte de corpos)”. Essa postura ativa resultou, entre outras coisas, na estratégia de revezamento em que os jovens assumiram, de forma alternada, funções burocráticas (organização e logística), promoção de oficinas culturais, festivais de música, dança, além de discussões sobre temas de seu interesse.

Aluno-porteiro, aluno-merendeiro, aluno-faxineiro, aluno-diretor, aluno-inspetor. A desenraização total do sujeito aluno, do seu lugar fixo de representação, em nome de uma subjetividade *aluno*, que se constituiu a partir do engajamento em atividades naturalmente apartadas do processo de formação pedagógico (PAES; PIPANO, 2017, p. 13).

A capacidade de autogestão dos estudantes em torno das mobilizações e frentes de luta trouxe consigo formas de ação política e emancipatórias, com os jovens desafiando a lógica burocrática historicamente constituída, tomando para si as decisões no espaço escolar. Como bem nos lembra Freire,

Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em par-

ticipação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública* (2001, p. 38).

## Considerações finais

Compreender as recentes mobilizações estudantis é um desafio para todos aqueles que se debruçam sobre as juventudes, educação e políticas públicas. O debate precisa atentar para os jovens enquanto sujeitos autônomos, como atores políticos e cidadãos em um contexto onde prevalece o individualismo e a competitividade. Em um mundo onde reinam cada vez mais a flexibilidade mercantil e a instrumentalização, com a ausência de referências sólidas, os jovens têm muito a nos dizer. Não são mentes passivas, e sim desejam ser sujeitos participantes do fazer pedagógico.

Creemos que tanto a Revolta dos Pinguins como a Primavera Secundarista devem ser entendidas como mobilizações que trazem à tona uma nova forma de organização dos movimentos estudantis neste início de século. É muito significativo que, especialmente no Chile, tenham conseguido mobilizar tantos setores da sociedade civil para a discussão da estrutura do sistema educacional, inclusive as políticas para o ensino superior, proporcionando o contato com as contradições e distorções do sistema.

Se, no período imediato ao término da Revolta dos Pinguins, as conquistas concretas não ficaram tão evidentes, a discussão provocada pelas ocupações ainda reverbera na continuidade do reformismo educacional de governos neoliberais. Expressão disso foi um dos últimos atos do segundo governo de Michelle Bachelet, que aprovou a gratuidade universal do Ensino Superior no Chile (CARTA EDUCAÇÃO, 2018).

No Brasil contemporâneo, frente às constantes ameaças de propostas neoconservadoras dos governos federal e estaduais, com o discurso de



“crise” e da “necessidade” iminente de cortes nos investimentos públicos e em um contexto de permanente crise institucional, é importante perceber nos jovens sua potencialidade de resistência contra-hegemônica. E isso não apenas no sentido da oposição ao desmonte da educação pública, mas também das possibilidades de transformação das experiências ocupacionistas em práticas pedagógicas que nos levem ao exercício da autonomia, da solidariedade e do protagonismo político nos tempos obscuros que estamos atravessando.

## Referências

ALMEIDA, M. S. B. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. In: PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Curitiba, 2014.

BANDEIRA, L. A. M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Revista brasileira de política internacional*, Brasília, v. 45 n. 2, jul./dez. 2002.

CALDAS, C. M. C; HUBER, G. Z.; RIGHI, L. M. A luta coletiva pelo direito à educação na sociedade em rede: as mobilizações sociais e suas novas perspectivas. In: *(R)Evolução Digital*, v. 1, n. 1, 2016.

CARTA EDUCAÇÃO. Chile aprova gratuidade universal no ensino superior. 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/chile-aprova-gratuidade-universal-no-ensino-superior/>. Acesso em: jan. 2018.

CORTI, A. P. O.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out./dez. 2016.

COSTA, L. B.; SANTOS, M. M. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 49-72, jan./mar. 2017.

CUADRA, Fernando de la. Conflito social e movimento estudantil no Chile. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 42, p. 173-194, jul./dez. 2008.

DÍAZ, S; LEIVA, J.A; PAREDES, M. C. Novas institucionalidade da educação pública no Chile: debates, análises e críticas. In: GOUVEIA, A. B. *et al. Brasil e Chile: diálogos (im)pertinentes*. Curitiba: Appris, 2015.

FERNANDES, Rubem Cesar. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*: Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FLOGIATTO, Débora. Um dia após desocupação truculenta feita pela BM, estudantes protestam e apoiam professores. *Sul 21*. Brasil, jun. 2016. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/jornal/um-dia-apos-desocupacao-truculenta-feita-pela-bm-estudantes-protestam-e-apoiam-professores/>. Acesso em: abr. 2018.

FORACCHI, M. M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, II série, n. 1, 2014. Disponível em: [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn\\_2014.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf). Acesso em: ago. 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HAYASHI, M. I.; FERREIRA-JÚNIOR, A.; INNOCENTINI-HAYASHI, M. C. P. Atuação e resistência dos estudantes secundaristas nas ocupações das escolas públicas paulistas. *Argumentos Pró-Educação*, v. 2, n. 4, p. 68-88, 2017.

LAMEIRÃO, Adriana Paz. Rio Grande do Sul: sobre ocupação de escolas. *Pressenza Iternational*. Brasil, jun. 2016. Disponível em: <https://www.pressenza.com/pt-pt/2016/06/rio-grande-sul-sobre-ocupacao-de-escolas/>. Acesso em: jan. 2018.

MACHADO, Maíra; BARBIO, Márcio. 10 motivos para ser contra a reorganização das escolas do estado de São Paulo. *Esquerda Diário*. Brasil, out. 2015.

Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/10-motivos-para-ser-contra-a-reorganizacao-das-escolas-do-estado-de-Sao-Paulo>. Acesso em: dez. 2016.

MEDEIROS, P. C. P. Internet e movimentos sociais: outros espaços de interação. *Cadernos de Estudo*, n. 3, 2006.

PAES, Bruno T.; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e da educação. In: *Educação Temática Digital*. Campinas, SP, v. 19, n. 1 p. 3-25, jan./mar. 2017.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERONI, Vera. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, 2013, p. 234-255. PERONI, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 400-422. RAMOS, 2004.

ROSSI, Marina. PEC 241: com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP. *El País*. Brasil, out. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html). Acesso em: abr. 2018.

SERAFIM, L. Democracia Brasileira, reforma do Estado e os desafios para o exercício do controle social: uma agenda política e de pesquisa. *Ideias*, n. 1, Campinas, 2010.

SEVERO; SEGUNDO. #OcupaTudoRS: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. *Educação Temática Digital*, v. 19, n. 1, Campinas, 2017.

SILVA, B.V.G.; SILVA, E.C.H. “Uma pá de ocupação”: ocupações escolares e atuação juvenil no Rio Grande do Sul (2016). *Revista Teias*, conversas sobre formação de professores, práticas e currículos, v. 18, n. 50, jul./set. 2017.

SOUZA, Beatriz de Paulo. *Educação não formal e aquisição da educação básica: o Espaço Gente Jovem: 2002. 199 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.*

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

VIANNA, R.B. *Educação politécnica: as experiências docentes e a reestruturação do ensino médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2015.

ZARPELÃO, S.H.M. A integração da América do Sul e o Consenso de Washington: a política externa dos Estados Unidos para a região no final do século XX e início do XXI. *Anais do V Simpósio Internacional de Lutas Sociais na América Latina*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. [S.l.], 2013.

ZIBAS, Dagmar M. “A revolta dos pinguins” e o novo pacto educacional chileno. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, 2008.

ZÚÑIGA, Consuelo S. Cortés; BECERRA, Marcela I. Castro. *La primavera de los mal-educados: identidades, ciudadanía, representatividade política, prácticas y esperanzas de la “Generación sin miedo”*. Informe final de Seminário de graduação para opção de Licenciatura em História. Universidad de Chile, Santiago, 2014.

---

## SOBRE OS AUTORES

---

### **Éder da Silva Silveira** (Organizador)

Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, com estágio na EHESS de Paris (PDSE/CAPES). Mestre e Pós-Doutor em Educação pela PUCRS. Líder do Grupo de Pesquisa História, Memórias e Narrativas em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. E-mail: eders@unisc.br.

### **Cheron Zanini Moretti** (Organizadora)

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, com estágio na Facultad de Filosofia y Letras da Universidad Nacional Autónoma de México/Unam (PDSE/CAPES). Licenciada em História, Mestre em Educação e Pós-Doutora em Educação com bolsa PDJ/CNPq também pela UNISINOS. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Descoloniais – UNISC/CNPq. Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. E-mail: cheron.moretti@gmail.com.

### **Marcos Villela Pereira** (Organizador)

Licenciado em Filosofia e Doutor em Educação pela PUCSP. Pesquisador 1C do CNPq e professor titular do Programa de Pós-Graduação em

Educação da PUCRS. Publicou artigos e trabalhos em torno do tema dos processos de subjetivação, da educação básica e dos estudos filosóficos nesse campo, com destaque para o livro *Estética da professoralidade*, publicado em 2013. Coordena o CEB – Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica e é líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Subjetividade e Processos de Formação. E-mail: marcos.villela.pereira@gmail.com.

### **Amanda Assis de Oliveira**

Mestranda em Educação na UNISC e graduada em História pela mesma universidade. Grupo de Pesquisa História, Memórias e Narrativas em Educação. E-mail: amandaassis1903@gmail.com.

### **Camilo Darsie de Souza**

Professor adjunto do Departamento de História e Geografia e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Doutorado Sanduíche Internacional no *Department of Geography, Environment & Society* da *University of Minnesota*. Mestre em Educação e graduado em Geografia. Realizou estágio pós-doutoral em Saúde Coletiva, na UFRGS. É vice-líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas, inclusão e produção de sujeitos, da UNISC. Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Produção de Sujeitos. E-mail: camilodarsie@unisc.br.

### **Camilo Retana**

*Profesor en la Escuela de Filosofía y en el Doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura de la Universidad de Costa Rica. Investigador en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la misma universidad. Licenciado en Filosofía por la Universidad de Costa Rica y Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Dirige un grupo de investigación sobre cuerpo, subjetividad y género. E-mail: camiloretana@gmail.com.*

**Celina Ahlert**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UNISC. Bolsista CNPq. Graduada em Comunicação Social – Relações Públicas pela mesma instituição. E-mail: celinaahlert@gmail.com.

**Douglas Luís Weber**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. Possui graduação em Geografia – Licenciatura pela mesma Universidade. Professor do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Inclusão e Produção de Sujeitos, da UNISC. Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Produção de Sujeitos. E-mail: douglasluis94@hotmail.com.

**Douglas Rosa da Silva**

Mestrando em Letras, com ênfase em Estudos Literários, dentro da linha de pesquisa de Teoria, Crítica e Comparatismo, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLet/UFRGS). Bolsista de Mestrado do CNPq. É integrante do Grupo de Pesquisa A Dição Preciosa: um Estudo das Poéticas do Presente (UFRGS/CNPq). Licenciado em Letras – Português/Inglês, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atuou, no período compreendido entre 2012 e 2015, como pesquisador com Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e pesquisador voluntário (PIBIC/PRATIC) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

**Edla Eggert**

Pedagoga, Mestre em Educação (UFRGS), Doutora em Teologia (Faculdades EST), Pós-Doutora em Estudos da Mulher pela Universidade Autónoma Metropolitana, Cidade do México, Unidade de Xochimilco. Professora na Escola de Humanidades da PUCRS e pesquisadora CNPq. E-mail: edla.eggert@gmail.com.

**Fernando Seffner**

Doutor em Educação (UFRGS). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS) e coordenador da linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero e do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE). E-mail: fernandoseffner@gmail.com.

**François Dubet**

*Professeur de Sociologie à Université de Bordeaux, Directeur d'Etudes à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. Membre du Centre Emile Durkheim, CNRS. Il a publié plusieurs livres sur les mouvements sociaux, l'éducation, les inégalités et la justice sociale. E-mail: francois.dubet@u-bordeaux.fr.*

**João Gabriel Lima da Silva**

Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutor em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Realizou estágio doutoral no *Discourse Unit (Centre for Qualitative and Theoretical Research on the Reproduction and Transformation of Language, Subjectivity and Practice)*, em Manchester, Inglaterra. Autor do livro *O castelo da experiência: Walter Benjamin e a literatura* (Apris, 2015). E-mail: jglimabahia@gmail.com.

**Marcelly Machado Cruz**

Graduanda de Relações Internacionais na UNISC. Bolsista PIBIC/CNPq do Grupo de Pesquisa História, Memórias e Narrativas em Educação. E-mail: marcellymachado13@gmail.com.

**Moacir Fernando Viegas**

Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da UNISC. Mestre e Doutor em Educação pela UFRGS. Pós-Doutor em Psicologia do Trabalho pela Universidade



Autônoma de Barcelona. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação. Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. E-mail: mviegas@unisc.br.

### **Rafael de Brito Vianna**

Licenciado em História pela UNISC. Mestre e doutorando em Educação (Bolsista PROSUC – CAPES/Modalidade I) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISC). Integrante do Grupo do Pesquisa: História, Memórias e Narrativas em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. Atualmente desenvolve sua pesquisa de doutorado intitulada “Políticas de ensino médio de tempo integral para a escola pública na América Latina: agentes, contextos e narrativas no Brasil e no Chile”. E-mail: rafaelbritov@mx2.unisc.br.

### **Telmo Adams**

Graduado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutor em Educação pela UNISINOS, com Pós-Doutorado em pesquisa sobre Educação Popular na América Latina e Caribe, pela mesma Universidade, e na Universidade Nacional Autônoma do México – UNAM – Programa Alternativas Pedagógicas e Prospectiva Educativa em América Latina – APPEAL. É professor do PPG em Educação na UNISINOS. Desenvolve pesquisa sobre temáticas como Educação Popular e Trabalho Associado, Educação Socioambiental Crítica e Sustentabilidade, Desenvolvimento e Tecnologias, Educação Emancipadora/Libertadora, Economia Solidária, (Des)Colonialidade e Interculturalidade Críticas. A atual pesquisa investiga o processo e os resultados do Centro de Formação em Economia Solidária na Região Sul do País – CFES Região Sul.

## EDITORA UNIVERSITÁRIA DA PUCRS – EDIPUCRS

A Editora Universitária da PUCRS já publicou mais de 1.500 obras impressas e mais de 250 livros digitais.

Siga a EDIPUCRS nas redes sociais, fique por dentro das novidades e participe de promoções e sorteios.



[www.pucrs.br/edipucrs](http://www.pucrs.br/edipucrs)



[www.facebook.com/edipucrs](http://www.facebook.com/edipucrs)



[www.twitter.com/edipucrs](http://www.twitter.com/edipucrs)



[www.instagram.com/edipucrs](http://www.instagram.com/edipucrs)

Para receber as novidades no seu *e-mail*, cadastre-se pelo nosso *site* ou envie um *e-mail* diretamente para [comunica.edipucrs@pucrs.br](mailto:comunica.edipucrs@pucrs.br).

Acesse o *QR Code* abaixo e conheça os livros impressos, os *e-books* pagos/gratuitos, os periódicos científicos, os próximos lançamentos e os conteúdos exclusivos da EDIPUCRS.



Av. Ipiranga, 6.681 – Prédio 33  
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Telefone: (51) 3320-3523  
*E-mail*: [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)